



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

A Importância da Improvisação e da Composição no Ensino da Música

Luís Emanuel Soares Batista Silva

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Instrumento e Música de Conjunto, realizado sob a orientação científica do Professor Adjunto Doutor Miguel Nuno Marques Carvalhinho e coorientação do Professor Especialista Rui Miguel Silva Sampaio Dias, da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

novembro 2017

Composição do Júri

Presidente do júri

Especialista Natalia Riabova

Professora Adjunta da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Doutor Gilberto Bernardes de Almeida

Professor Adjunto Convidado da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Doutor Miguel Nuno Marques Carvalhinho

Professor Adjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Dedicatória

Ao meu filho, à minha esposa e aos meus pais.
Que na família, como na música, saibamos improvisar com o amor.

Agradecimentos

- À minha esposa, Joana Silva, e ao nosso filho Luís Pedro;
- A todos os meus familiares;
- Ao meu padrinho e irmão, João Diogo Loureiro;
- Aos meus amigos Fábio Abrantes, Igor Mestre, Luís Estudante, Luís Malha Valente, Nuno Freitas e Rafael Umbelino;
- Ao meu orientador, professor e amigo Doutor Miguel Carvalhinho;
- Ao meu coorientador, professor especialista Rui Dias;
- Ao professor Nuno Leal;
- À Sociedade Filarmónica Gualdim Pais;
- A todos os que direta ou indiretamente participaram neste projeto;
- A todos os meus alunos.

Um bom improviso dá muito trabalho.
(Brito e Brito, 2017)

Resumo

Desde há várias décadas a esta parte, muitos pedagogos têm vindo a insistir na importância da inclusão da improvisação e da composição no ensino da música. Com a difusão em massa das obras escritas em partitura, este ensino em Portugal parece ter-se afastado dessa vertente mais criativa da música.

A primeira parte deste relatório descreve o estágio realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, no qual procurámos utilizar a improvisação e a composição para o ensino da guitarra e de um grupo de música de conjunto. A segunda parte apresenta a investigação e a consequente reflexão acerca do tema *A Importância da Improvisação e da Composição no Ensino da Música*.

Após este projeto, concluímos que a capacidade criativa, seja sob a forma de improvisação ou composição estudada e escrita, é, em si mesma, significativa e de valor para a atividade de qualquer músico.

Constatámos também que este trabalho possibilitou aos alunos envolvidos o desenvolvimento de valências em vários domínios, entre os quais a motivação, a musicalidade, a técnica, o domínio do instrumento, a teoria e a compreensão musical.

Palavras chave

Improvisação, composição, ensino de música, música de conjunto, guitarra.

Abstract

In the last decades, many pedagogues have insisted on the importance of including improvisation and composition in music teaching. With the mass diffusion of written music, this kind of teaching in Portugal seems to have disregarded this more creative strand of music.

The first part of this report describes the internship completed in the context of the Course Unit for Supervised Teaching Practice, in which we tried to use improvisation and composition for guitar and ensemble music teaching. The second part presents the investigation and consequent reflection on the theme *The Importance of Improvisation and Composition in Music Teaching*.

With the fulfilment of this project, we established that creative capacity, whether in the form of improvisation or studied and written composition, is, by itself, significant and of value for the activity of any musician.

We also came to the conclusion that this work enabled involved students to develop skills in various fields, including motivation, musicality, technique, mastery of the instrument, theory and musical understanding.

Keywords

Improvisation, composition, music teaching, ensemble music, guitar.

Índice Geral

Composição do Júri	III
Dedicatória	V
Agradecimentos	VII
Resumo	XI
Abstract	XIII
Índice Geral	XV
Índice de Ilustrações	XIX
Introdução	1
Capítulo I - Prática de Ensino Supervisionada	3
1. Caracterização do Meio	4
1.1 História	4
1.2 Organização Heráldica do Brasão e da Bandeira	5
1.3 O Presente	6
2. Caracterização do Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais	7
3. Caracterização dos Alunos	7
3.1 Disciplina de Guitarra	8
3.2 Disciplina de Música de Conjunto	8
4. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada	9
5. Planificações e Relatórios	12
5.1 Planificação e Relatório de Aula da Disciplina de Guitarra	12
5.2 Planificação, Relatório de Aula e Relatório da Audição de Final de Ano da Disciplina de Música de Conjunto	14
5.3 Audição de Classe de Guitarras de 3º Período	16
Capítulo II - Projeto de Ensino Artístico: A Importância da Improvisação e da Composição no Ensino da Música	17
1. Problemática e Motivações	18
2. Objetivos do Estudo	20
3. Pesquisa Bibliográfica	20
4. Metodologia	21
5. Técnicas e Instrumentos de Recolhas de Dados	21
6. Análise dos Questionários	22

7. Fundamentação Teórica.....	22
7.1 Pedagogos Musicais da Primeira Geração.....	24
7.1.1 Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950)	24
7.1.2 Zoltán Kodály (1882-1967)	25
7.1.3 Edgar Willems (1890-1978)	25
7.1.4 Carl Orff (1895-1982)	27
7.1.5 Maurice Martenot (1898-1980)	28
7.1.6 Shinichi Suzuki (1898-1998)	30
7.2 Pedagogos Musicais da Segunda Geração	31
7.2.1 George Self (1921-...)	31
7.2.2 Edwin Gordon (1927).....	31
7.2.3 John Paynter (1931-2010)	32
7.2.4 Raymond Murray Schafer (1933)	33
7.2.5 Keith Swanwick (1937)	35
8. Descrição da Intervenção.....	37
8.1 Exercícios de Improvisação Melódica	38
8.2 Sonorização de uma História Original	39
8.3 Atividade CIAsP: Portugal	42
9. Apresentação e Discussão de Resultados	48
9.1 Motivação	48
9.2 Expressividade, Sonoridade e Sensibilidade	49
9.3 Compreensão Musical.....	50
9.4 Conhecimento do Instrumento.....	51
9.5 Técnica.....	51
9.6 Formação Musical	52
9.7 Outros	53
10. Considerações Finais.....	54
Bibliografia e Webgrafia.....	56
Apêndices.....	61
Apêndice A: Relatórios de aula elaborados a partir da transcrição das notas de campo de cada sessão de música de conjunto.....	63
Aula nº 1	64
Aula nº 2	65
Aula nº 3	66

Aula nº 4	66
Aula nº 5	67
Aula nº 6	68
Aula nº 7	69
Reunião de Avaliação de Final do 1º Período	70
Aula nº 8	70
Aula nº 9	71
Aula nº 10	72
Aula nº 11	72
Aula nº 12	73
Aula nº 13	76
Aula nº 14	76
Aula nº 15	77
Aula nº 16	77
Aula nº 17	78
Audição de Classe de Guitarras de 2º Período	79
Reunião de Avaliação de Final do 2º Período	79
Aula nº 18	80
Reunião de Avaliação na Escola do Ensino Regular	80
Aula nº 19	81
Aula nº 20	81
Aula nº 21	82
Aula nº 22	83
Aula nº 23	83
Aula nº 24	88
Reunião de Avaliação do 3º Período	88
Aula nº 25	88
Aula nº 26	88
Audição de Classe de Guitarras de 3º Período	89
Anexos	91
Anexo A: Questionários realizados aos alunos no final de cada período	93
Anexo B: Quadros organizados com a informação recolhida dos questionários	101
Anexo C: Autorização solicitada aos encarregados de educação via Caderneta do Aluno	107

Anexo D: Chocalypso de Andrew Forrest.	109
Anexo E: Candombe En Mi de Máximo Diego Pujol.....	117
Anexo F: Estudo em Mi Menor de Francisco Tárrega.....	121

Índice de Ilustrações

Figura 1 - Bandeira da cidade de Tomar	5
Figura 2 - Brasão da cidade de Tomar	5
Figura 3 - Freguesias do Concelho de Tomar	6
Figura 4 - Relações entre a natureza humana e audição, de acordo com Edgar Willems	26
Figura 5 - A Espiral do desenvolvimento musical de Swanwick e Tillman	36
Figura 6 - Exemplo de acompanhamento utilizado para exercícios de improvisação	38
Figura 7 - Exemplo de acompanhamento utilizando I e V graus com sétima em Mi Maior	39
Figura 8 - Leitmotive criados pelos alunos para cada personagem	40
Figura 9 - Partitura do primeiro andamento (Norte) da obra “Portugal”	44
Figura 10 - Partitura do segundo andamento (Centro) da obra “Portugal”	45
Figura 11 - Partitura do terceiro andamento (Sul) da obra “Portugal”	46
Figura 12 - Partitura do último andamento (Ilhas) da obra “Portugal”	47

Introdução

O presente relatório foi elaborado com o intento de relatar a investigação que foi realizada no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Este trabalho constitui-se ainda como uma reflexão acerca do estágio e dos resultados obtidos.

Encontra-se organizado em dois grandes capítulos. O primeiro, “Prática de Ensino Supervisionada”, descreve o estágio curricular realizado no Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais, em Tomar, ao longo do ano letivo de 2016/2017. O segundo capítulo, “Projeto de Ensino Artístico”, refere-se ao estudo desenvolvido através de uma investigação-ação subordinada ao tema *A Importância da Improvisação e da Composição no Ensino da Música*.

Devido ao nosso percurso pessoal, académico e profissional adquirimos ao longo dos anos um grande interesse pela criatividade e a experimentação. Através da frequência do Mestrado em Ensino de Música, tomámos conhecimento de estudos desenvolvidos por vários pedagogos musicais que apontam no sentido de promover a inclusão de trabalho criativo no ensino da música, com resultados benéficos para os alunos.

Entendemos porém que, no nosso país, este é um assunto ainda pouco abordado, praticamente sem expressão.

Deste modo, optámos por realizar este projeto, com componente teórica e prática, na tentativa de verificar e compreender eventuais vantagens que este tipo de trabalho pode oferecer aos alunos de música e nomeadamente os de guitarra.

Capítulo I - Prática de Ensino Supervisionada

A nossa prática de ensino supervisionada concretizou-se no Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais, na cidade de Tomar, ao longo do ano letivo de 2016/2017. De modo a que se compreenda da melhor forma o trabalho realizado, elaboraremos, primeiro, uma pequena caracterização da cidade onde tivemos o prazer de ensinar ao longo deste ano, da centenária Sociedade Filarmónica Gualdim Pais e do Centro de Formação Artística onde acompanhámos os alunos.

1. Caracterização do Meio

1.1 História

Apesar de haver registo da presença humana nesta zona desde o Paleolítico Superior, o primeiro núcleo urbano teve origem na Segunda Idade do Ferro.

Por volta do século I a. C. a região foi conquistada pelos romanos que fundaram uma povoação de nome Sellium. Por sua vez, mais tarde, devido às invasões bárbaras e consequente decadência de Roma, Sellium foi substituída por Nabância, vila que se manteve até às acometidas árabes. A partir daí, esta localidade ficou praticamente abandonada durante mais de 400 anos, até que, em 1159, foi tomada por D. Afonso Henriques, que, então, a doou aos Templários.

Houve, seguidamente, uma nova tentativa de repovoamento da zona partindo da reconstrução de um castelo, à altura em ruínas, o castelo de Ceras. Contudo, compreendendo rapidamente que seria mais fácil e proveitosa a construção de uma fortaleza de raiz, Gualdim Pais, mestre do Templo português entre 1158 e 1195, procurou um novo espaço para o fazer. Encontrou-o na margem direita do rio Nabão, e lá construiu a referida fortaleza, onde ainda hoje se encontra. Numa lápide da Torre de Menagem pode ler-se, em latim, a seguinte inscrição: “Em primeiro de março de 1198, durante o reinado de Afonso, ilustríssimo rei de Portugal, Gualdim, mestre dos cavaleiros portugalenses do Templo, juntamente com seus irmãos, começou a construção deste castelo, de nome Tomar, que o rei ofereceu a Deus e aos cavaleiros do Templo”. (Silva, 2011).

O nome deste castelo e, naturalmente, da povoação, parece ter vindo de uma de duas derivações. Por um lado, os conquistadores árabes referiam-se ao rio Nabão através da expressão “tomar” que exprimiria a pureza das suas águas. Por outro lado, este nome pode ter surgido a partir do nome de S. Tomás da Cantuária, um dos santos templários.

Independentemente da justificação do nome, é certo que Tomar, apesar das tentativas mouras, não voltou a ser conquistada.

No século XIV houve, porém, um resvalo no crescimento económico e urbano deste lugar. Com a extinção da confraria do Templo, substituída então pela Ordem de Cristo, deu-se origem a uma conjuntura de grande confusão devido ao abandono do plano urbanístico e aos ideais imperativos até ao momento. Estes factos, somados ao declive demográfico sofrido um pouco por toda a Europa

devido à Peste Negra, impossibilitaram a continuação do crescimento dos séculos anteriores. (Silva, 2011).

A época dos templários foi, sem qualquer sombra de dúvida, a que mais marcou a cidade de Tomar e, ainda hoje, é chamada de “cidade templária”. É fácil, portanto, encontrar referências a este período histórico. O feriado municipal, por exemplo, continua a ser o dia 1 de março, data do início da construção ordenada por Gualdim Pais. Este é também o nome da sociedade filarmónica que integra o Centro de Formação Artística onde realizámos o nosso estágio.

1.2 Organização Heráldica do Brasão e da Bandeira



Figura 2 - Bandeira da cidade de Tomar



Figura 1 - Brasão da cidade de Tomar

De acordo com a Câmara Municipal de Tomar, as Armas da cidade são constituídas por um escudo dourado, com uma torre negra aberta e iluminada de prata, acompanha pela Cruz dos Templários, à esquerda, e pela Cruz da Ordem de Cristo, à direita. A torre encontra-se no topo de um monte verde cortado por um rio prata. Por cima, encontra-se uma coroa de cinco torres e, por debaixo, um listel branco com a legenda a negro “Tomar”.

Esta organização foi publicada no Diário do Governo, II Série, no dia 20 de junho de 1960.

1.3 O Presente

Tomar é um município pertencente ao distrito de Santarém, à região Centro e sub-região do Médio Tejo. Com uma área de 351,2 Km², é constituído por onze freguesias conforme a imagem que se segue:



Figura 3 - Freguesias do Concelho de Tomar

O concelho de Tomar faz fronteira com Ferreira do Zêzere a Noroeste, Abrantes a Este, Vila Nova da Barquinha a Sul, Torres Novas a Sudoeste e Ourém a Noroeste. A cidade é atravessada pelo rio Nabão, o que justifica o nome de Nabantinos dado aos seus habitantes, e situa-se na margem direita do rio Zêzere.

De acordo com informações demográficas dos Censos 2011, este município possui 40677 habitantes, distribuídos por uma média de 115,8 por km². (PORDATA, 2017).

Com uma taxa de desemprego de 15,3% (de acordo com os Censos 2011) e um poder de compra bastante abaixo da média nacional, os moradores de Tomar já viveram dias menos penosos. Comprovando a desertificação crescente do interior português, a cidade apresenta uma relação de 195,2 idosos por cada 100 jovens. Estamos perante uma população extremamente envelhecida, situação que, infelizmente, continua a agravar-se. (PORDATA, 2017).

Esta conjuntura tem contribuído para as grandes dificuldades que as duas escolas do Ensino Vocacional de Música existentes na cidade têm atravessado nos últimos anos.

2. Caracterização do Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais

Fundada a 28 de março de 1877, a Sociedade Filarmónica Gualdim Pais é, ainda hoje, um dos grandes motores do desporto, da vida social e, sobretudo, cultural na cidade de Tomar. É, desde 1982, uma Instituição de Utilidade Pública e, desde 1996, uma Instituição Particular de Solidariedade Social. Atualmente, conta com cerca de 1800 sócios.

No âmbito desportivo, esta instituição destaca-se nas modalidades de ginástica, judo e natação. Numa vertente mais social, desenvolveu um Centro de Atividades de Tempos Livres e construiu, em 2009, uma creche e um jardim de infância.

Tendo sido criada com o principal objetivo de estabelecer uma banda filarmónica, a sociedade Gualdim Pais nunca esqueceu o ensino musical. O Centro de Formação Artística nasceu, portanto, como escola de música, no seio de uma sociedade que, por sua vez, teve a sua génese no movimento associativo popular, com o intuito de dar seguimento, e impulso, à tradição de atividades culturais de qualidade que já existia no ano de 1877.

Apesar desta escola ter sido criada sobretudo para a formação de instrumentistas, desde cedo esteve presente a preocupação pelas necessidades e interesses da comunidade de Tomar e também das zonas em redor da cidade. Com este argumento rapidamente se procurou oferecer à sociedade uma vertente educativa, desde o 1º Ciclo do Ensino Básico até ao Secundário. Assim, como tantas outras escolas vocacionais, o Centro de Formação Artística tentou dar resposta ao crescente interesse social pelos estudos nas áreas artísticas.

Atualmente, o Centro de Formação Artística conta com 27 docentes e cerca de 200 alunos dos vários regimes: articulado – a formação geral é ministrada na escola regular e a formação específica e vocacional é lecionada no estabelecimento de ensino artístico especializado; supletivo – a formação específica e vocacional é lecionada no estabelecimento de ensino artístico, independentemente das habilitações do aluno (Lopes, 2015); iniciação – formação básica com o objetivo de preparar o aluno para o regime articulado; e livre – formação oficiosa em que o discente aprende mediante o seu próprio ritmo e interesse. De todos, o regime articulado é, neste momento, o que abarca mais alunos.

3. Caracterização *dos Alunos*

Todos os alunos com quem trabalhámos durante este ano letivo encontram-se a frequentar o regime articulado do ensino artístico, no instrumento de guitarra. No entanto, nem todos estão no mesmo ano escolar, devido às diferenças de idade.

3.1 Disciplina de Guitarra

Na disciplina de guitarra acompanhei uma discente a frequentar o 9º ano de escolaridade, correspondente ao 5º grau do ensino artístico. Este foi, portanto, um ano de final de ciclo.

A aluna demonstrou uma personalidade geralmente positiva, muito motivada, com vontade de aprender. Tem muito entusiasmo em trabalhar em equipa e um gosto especial por ensinar.

Iniciou o contacto com guitarras há cerca de dez anos, mas só iniciou a sua aprendizagem propriamente dita há seis anos. Frequentou um ano de “iniciação”, tendo integrado depois o “ensino articulado” no Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais.

Durante os três primeiros anos neste regime, a sua avaliação final foi sempre muito boa, sendo-lhe atribuída a avaliação de 5 valores numa escala de 1 a 5. No seu 8º ano de escolaridade, 4º ano de ensino articulado, obteve a classificação final de 4 valores.

Tecnicamente tem tido uma boa prestação. Apresenta uma grande facilidade na execução e memorização de escalas, acordes e arpejos. Porém, o seu “calcanhar de Aquiles” tem sido sobretudo a musicalidade. Por vezes, preocupa-se apenas com notas e técnica e acaba por revelar pouca musicalidade e uma interpretação pouco cuidada. Habitualmente trabalha relativamente pouco as dinâmicas, o som e o timbre.

Por questões de confidencialidade passamos, a partir daqui, a referir-nos a esta discente como “Aluna A”.

3.2 Disciplina de Música de Conjunto

O grupo de Música de Conjunto era composto por quatro alunos sendo que dois deles frequentavam o 7º ano, correspondente ao 3º grau do ensino artístico, e os restantes encontravam-se no 9º ano, 5º grau do ensino artístico. Foi, portanto, no que respeita aos seus conhecimentos e competências, um grupo muito heterogéneo.

As duas alunas de 7º ano têm 12 anos. Uma delas, a que chamarei de “Aluna B”, toca guitarra há cerca de três anos. Frequentou um ano de “iniciação” e, depois, ingressou no “ensino articulado”. No primeiro ano deste ensino, foi uma aluna excecional. Muito dedicada, estudava bastante em casa e este facto permitiu-lhe atingir bons resultados e boas performances. Contudo, no seu segundo ano, baixou ligeiramente o seu rendimento e tornaram-se evidentes algumas dificuldades, sobretudo ligadas à formação musical. Apresentou um défice de aproveitamento na leitura rítmica e também algumas dificuldades no conhecimento da escala da guitarra a partir da 4ª posição. Além disso, face a estas contrariedades, a discente tornou-se um pouco insegura em relação à guitarra. Pensámos, logo de início, que

necessitaria de uma motivação adicional para, durante este ano, recuperar um pouco.

No que concerne à outra estudante do 7º ano, a que chamarei “Aluna C”, toca guitarra há apenas dois anos. Entrou diretamente para o “ensino articulado” no Centro de Formação Artística. Tem sido, desde então, uma aluna mediana. Apesar das evidentes capacidades para o instrumento, revela muito pouco estudo em casa e, desta forma, apresenta várias dificuldades técnicas, bem como interpretativas. É, contudo, muito alegre, positiva e tem um gosto particular pelas aulas de guitarra. Esse entusiasmo, contudo, não costuma converter-se em estudo efetivo em casa, talvez devido a uma carga horária pesadíssima provocada pelas suas variadas atividades extracurriculares.

Quanto aos alunos de 9º ano, além da Aluna A, por mim acompanhada na disciplina de Guitarra, trabalhei com um rapaz de 14 anos, apelidado adiante de “Aluno D”. Este guitarrista toca guitarra há cerca de 6 anos, frequentou um ano de “iniciação” à guitarra e, posteriormente, ingressou no “regime articulado”. Este tem sido um aluno razoável. Se, nos dois primeiros anos deste tipo de ensino, foi muito aplicado e responsável, ao longo dos dois seguintes não aprofundou o seu estudo diário e, por isso, o seu rendimento diminuiu gradualmente.

4. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada

Ao longo deste ano letivo, procurámos organizar, aplicar e desenvolver o trabalho com os alunos sempre baseado nas linhas diretrizes do Centro de Formação Artística. Sobretudo no que concerne à disciplina de guitarra, esta escola defende objetivos muito concretos para cada ano. Para o caso específico da Aluna A, do 9º ano, foi-nos facultada a matriz que se segue como orientação para o que deveria ser estudado, executado e avaliado numa prova final.



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais

Departamento de Cordas

Matriz da Prova Final de Guitarra de 9º Ano

1ª Prova – Técnica

20%

- O aluno toca, de memória:
 - 2 Escalas Maiores (em 2 ou 3 oitavas), sorteadas de 3 apresentadas na prova;
 - Respetivas relativas menores harmónicas e melódicas (em 2 ou 3 oitavas);
 - Os acordes e arpejos com inversões, formados a partir das escalas tocadas;
 - As escalas cromáticas respetivas.

2ª Prova – Estudo Obrigatório

20%

- Estudio Sencillo XI – Leo Brouwer.

3ª Prova – Peça Obrigatória

20%

- Candombe En Mi – Máximo Diego Pujol.

4ª Prova – Estudo Apresentado Pelo Aluno

20%

- É sorteado um estudo de dois apresentados pelo aluno.

5ª Prova – Peça Apresentada Pelo Aluno

20%

- É sorteada uma peça de duas apresentadas pelo aluno.

Os alunos serão avaliados pelos seguintes parâmetros:

- Musicalidade, Ritmo, Postura, Sonoridade, Técnica, Compreensão Musical e Digitação.

Os Professores,

Quanto à disciplina da música de conjunto, as orientações foram menos objetivas, dando maior liberdade a cada professor para dirigir a sua tarefa.

Assim, com o acordo da direção pedagógica, procurámos desenvolver estratégias e atividades relacionadas com o tema deste trabalho, nem sempre de uma forma tonal ou melódica, por vezes, fazendo uso de efeitos e outro tipo de experimentações.

De seguida, de modo a demonstrar concretamente o trabalho desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada, exporemos, a título exemplificativo, uma planificação com o respetivo relatório de uma aula individual, outra de uma aula de música de conjunto e, por fim, o relatório da audição de final de ano.

5. Planificações e Relatórios

5.1 Planificação e Relatório de Aula da Disciplina de Guitarra

Tabela 1 - Planificação da aula de guitarra número 25

Data: 04-05-2017		Hora: 18h15	Duração: 45’
Professor: Luís Silva		Disciplina: Guitarra	
Aluna: Aluna A		Anos: 9º	
Tempo	16’	29’	
Materiais e Equipamentos	Guitarra do aluno; Apoio de pé; Estante; Cadeiras; Partituras; Lápis; Borracha.		
Recursos Pedagógicos	Partituras da peça “Canço Del Lladre”.	Partituras das obras “Op. 30, nº22” e “Adelita”.	
Objetivos	Dominar escalas e arpejos, bem como a sua construção e utilidade; Entender a improvisação como uma forma de criação de melodias utilizando uma ou mais escalas; Conhecer mecanismos de improvisação baseados em escalas e arpejos; Perceber a improvisação como uma forma de composição espontânea;	Interpretar cada uma destas obras; melhorar técnica e musicalmente a sua execução; Corrigir erros de leitura ou interpretativos; Trabalhar o carácter das mesmas.	
Conteúdos	Harmonia e análise musical; Arpejos; Escalas; Improvisação; Composição.	“Op. 30, nº 22”, de Mauro Giuliani e “Adelita”, de Francisco Tárrega; Musicalidade; Ritmo; Postura; Sonoridade; Técnica; Compreensão Musical; Digitação; Carácter; Música Clássica e Música Romântica.	
Metodologias e Estratégias	O docente começa por ajudar a aluna a analisar harmonicamente o início da obra “Canço Del Lladre”. De seguida, dialoga com ela no sentido desta entender como se pode improvisar utilizando escalas mas também baseando-se em arpejos. A aluna experimenta improvisar um pouco desta forma, enquanto o professor toca uma progressão harmónica retirada da	A aluna interpreta estas duas obras conforme estudadas em casa. O professor procura corrigir as falhas que possam surgir e estimular a aluna para estar mais atenta à expressividade e à musicalidade tendo em conta o carácter pretendido em cada uma.	

	peça analisada.	
Avaliação	Avaliação contínua através de observação direta e registos escritos.	

Sumário

Exercício de improvisação partindo de uma estrutura harmónica retirada da “Canço Del Lladre” do arranjo de Miguel Llobet. Trabalho interpretativo sobre o Op. 30, nº22 de Giuliani e a peça “Adelita” de Tárrega.

Relatório de Aula

Devido à não realização do exercício de improvisação na semana anterior, iniciei esta aula com o exercício então preparado. Depois de uma breve análise no princípio da peça “Canço Del Lladre”, trabalhei, com a Aluna A, a improvisação baseada nas harmonias de Ré, Lá, Mim⁷. De modo a aplicar os conhecimentos desenvolvidos este ano no que respeita a escalas, transpusemos cada harmonia uma segunda menor abaixo e, desta forma, a aluna pôde utilizar a escala de Réb. No seguimento dos conteúdos trabalhados no âmbito da improvisação, procurei insistir na criação através da escala enquadrada nas harmonias tocadas como base, estabelecendo uma direção mais definida na melodia construída. Saliento a motivação com que a aluna realiza estes exercícios que, na sua opinião, têm sido de grande utilidade e importância para o seu estudo, empenho e gosto pelo instrumento e pela música.

Depois deste primeiro momento, retomei o trabalho de preparação para a Prova Final da estudante que, conforme me foi indicado pela escola, se irá realizar no dia 25 de maio. Neste sentido, solicitei-lhe que interpretasse o Op. 30, nº 22, de Mauro Giuliani. De seguida, valorizei o esforço da aluna, já que o fez com mais qualidade que a última vez. Procurei então ajudá-la a melhorar tecnicamente alguns dos ligados, nomeadamente os descendentes. Quanto à interpretação, expliquei à aluna que o estudo necessitava de maior musicalidade de forma a que não soasse tanto a um exercício técnico e mais a uma obra de qualidade.

Antes de terminar a aula, houve ainda tempo para trabalhar a peça “Adelita”. A discente tocou-a e revelou conhecer bem a primeira parte, mas ainda apresentou algumas dificuldades na segunda. Com a aproximação do exame, tentei motivar a aluna para um *forcing* no estudo até ao final do ano. Sendo que se trata de música romântica, pedi-lhe que exagerasse as dinâmicas e que criasse diferentes contrastes, sobretudo nas repetições.

No final da sessão, a discente mostrou-se motivada para estudar mais nas últimas semanas. Considero que devo, neste final de ano letivo, ajudá-la a motivar-se para o estudo e também a preparar-se convenientemente para a Prova Final. Assim, nas próximas aulas, dedicar-me-ei a este objetivo para que a estudante consiga fazer uma prova ao nível do seu potencial.

5.2 Planificação, Relatório de Aula e Relatório da Audição de Final de Ano da Disciplina de Música de Conjunto

Tabela 2 - Planificação da aula de música de conjunto número 5

Data: **03-11-2016** Hora: **16h45** Duração: **45'**

Professor: Luís Silva		Disciplina: Música de Conjunto		
Alunos: Aluna A, Aluna B, Aluna C, Aluno D			Anos: 7º e 9º	
Tempo	6'	5'	20'	14'
Materiais e Equipamentos	Guitarras dos alunos; Guitarra do professor; Apoio de pé para alunos e professor; Estantes; Cadeiras; Lápis; Borrachas.			
Recursos Pedagógicos			Partituras da peça “Chocalypso” de Andrew Forrest.	Folhas de partituras vazias.
Objetivos	Saber afinar o instrumento partindo de uma nota escutada.	Aquecer os dedos; Habituar-se a tocar em conjunto; Desenvolver destreza; Conhecer harmonias simples.	Trabalhar uma obra contemporânea; Promover a leitura autónoma; Perceber o funcionamento do compasso de 2/2.	Experimentar processos simples de composição; Desenvolver a criatividade; Representar, através de sons e melodias, animais conhecidos; Conhecer efeitos sonoros guitarrísticos.
Conteúdos	Afinação; Treino auditivo.	Aquecimento; Técnica e destreza; Entrosamento entre os músicos; Harmonias.	Música contemporânea; Leitura musical; <i>Swing; Pizzicato</i> ; Apogiaturas; Compasso 2/2.	Experimentação e composição; efeitos sonoros.
Metodologias e Estratégias	Um de cada vez, os alunos afinam a sua guitarra partindo de uma nota dada pelo professor ou por um colega. Os alunos do	Os alunos são convidados a executar a harmonia de Mi de Sétima Maior, repartindo entre si	Os alunos tocam as partes desta peça já lidas anteriormente. De seguida, o docente ajuda-os continuar	Os alunos procuram exercitar a interpretação da história desenvolvida nas aulas anteriores. O professor dá

	9º ano afinam a totalidade das cordas enquanto que os restantes afinam apenas uma que, propositadamente, o professor deixa desafinada.	as quatro notas da mesma. Devem fazê-lo em locais diferentes da escala da guitarra e, mediante indicações do professor, alternam entre as várias notas.	essa leitura e, se possível, a terminá-la. Cada criança toca a sua parte individualmente e, depois, em conjunto, sempre com um tempo de estudo.	entradas enquanto conta a história.
Avaliação	Avaliação contínua através de observação direta e registos escritos.			

Sumário

Continuação da leitura da obra “Chocalypso”. Continuação da sonorização da história partindo das composições desenvolvidas nas últimas aulas.

Relatório de Aula

Por motivos de saúde, esta aula, que estava planificada para o dia 3 de novembro, acabou por apenas se realizar no dia 10 do mesmo mês.

Face ao limitado tempo de aula e à forma como decorreram as aulas anteriores, resolvi, desta vez, efetuar uma pequena mudança de estratégia no momento inicial dedicado à afinação do instrumento. Optei, portanto, por solicitar aos alunos que, sempre que possível, tragam as guitarras já afinadas para a aula. Além disso, uma vez que os alunos mais novos revelam bastantes dificuldades no que concerne a este ponto, eu afino as suas guitarras exceptuando uma das cordas (seleccionada aleatoriamente) que é então afinada por eles. Os alunos do quinto grau afinam a guitarra na sua totalidade. Considero que os alunos devem ter um treino maior neste campo da afinação; porém, dado o tempo que esta tarefa tem vindo a ocupar em algumas aulas, resolvi, perante estes factos, optar pelo “mal menor”.

Após este primeiro momento, prossegui então com a planificação preparada. Os alunos demonstram estar agora mais à vontade com a harmonia de Mi de Sétima Maior pelo que estou a ponderar começar a fazer, já a partir da próxima aula, alguns exercícios de improvisação com as notas desta harmonia.

Seguidamente, retomei a leitura da peça “Chocalypso” de Andrew Forrest. No que respeita a esta obra, os alunos da guitarra 1 e 2 demonstraram falta de estudo uma vez que não sabiam ainda as suas partes, conforme combinado na aula anterior. Ajudei, portanto, cada um a ler a sua parte em separado e solicitei-lhes que lessem em casa a próxima secção de modo a podermos acabar, em breve, esta leitura.

Por fim, abordei novamente a obra composta pelos alunos. Estes revelaram conhecer bem os vários efeitos utilizados nas aulas anteriores e, como tal, com a minha ajuda, começaram a procurar interpretar a história como planeado.

O trabalho desenvolvido tem sido, a meu ver, muito interessante porque os estudantes já conseguem olhar para os trechos compostos por cada um como parte de uma obra maior, banda sonora da história a ser contada, tal como a música para cinema.

5.3 Audição de Classe de Guitarras de 3º Período

Durante este terceiro período, solicitei à direção pedagógica autorização para realizar uma Audição de Classe excepcional no dia 8 de junho, em jeito de conclusão do ano letivo. A autorização foi-me concedida e, como previsto, a audição teve lugar no dia 8. Porém, tendo em conta o carácter extraordinário desta atuação, indicaram-me que não seriam lançadas avaliações.

Os guitarristas da música de conjunto fecharam a audição com a sua obra “Portugal”. Tocaram os quatro andamentos pela seguinte ordem: “Norte”; “Centro”; “Sul”; e “Ilhas”.

Ainda que não tenha corrido propriamente mal, esta performance revelou o pouco tempo de ensaio desta peça. Além da dificuldade em seguir a minha direção, não houve tempo para aprofundar o trabalho de fraseado, dinâmicas, ataques, som. Ainda assim, exceptuando o primeiro andamento, todos foram bem tocados e, o pouco trabalho que se conseguiu fazer antes, aliado ao entusiasmo e dedicação dos alunos, permitiu transmitir alguma musicalidade.

Apesar de não ter sido uma audição tão perfeita como desejado, no final, os pequenos guitarristas mostraram-se extremamente satisfeitos e realizados.

Capítulo II - Projeto de Ensino Artístico: A Importância da Improvisação e da Composição no Ensino da Música

1. Problemática e Motivações

Na sua génese, a música primitiva tinha obrigatoriamente de ser improvisada, uma vez que o aparecimento da escrita musical foi muito posterior. Segundo Grout e Palisca, na sua obra *História da Música Ocidental*, esta música primitiva, a grega e a da Igreja Católica inicial, tinham em comum alguns aspetos, entre os quais o facto de serem quase totalmente improvisadas. A improvisação revela-se, assim, como a abordagem mais antiga à música. Esta capacidade era uma condição *sine qua non* para qualquer músico. Até por volta do século IX, de acordo com os mesmos autores, a única forma de criação era esta e só gradualmente é que foi surgindo a ideia de compor de forma mais definitiva devido, sobretudo, à invenção e ao desenvolvimento da notação musical. Este tipo de notação permitiu, de certa forma, manter as obras e reproduzi-las da mesma forma tantas vezes quanto necessário. Contudo, afirmam estes autores, “a improvisação continuou a praticar-se depois do século XI e muitos aspectos estilísticos da nova música composta tiveram a sua origem – como sempre acontece – na prática da improvisação” (Palisca e Grout, 1994, p. 97).

É interessante verificar que, no Período Barroco, a ornamentação era quase totalmente improvisada e, da mesma forma, no Período Clássico, as cadências, grande atração à época, eram improvisadas pelos cantores ou concertistas.

Apesar de nunca ter desaparecido, a partir do final do século XIX, muito por mérito do aparecimento de géneros musicais como os *Blues*, o *Jazz* e outros de génese tradicional, a improvisação tomou um novo impulso, valorizando-se a diferentes níveis.

Se assim é, se a improvisação é tão frequentemente um motor que permite desenvolver aspetos estilísticos e, quiçá, outros, por que razão não havemos de a continuar a praticar e de fornecer aos nossos alunos ferramentas adequadas a esta prática?

Desde cedo, devido ao contacto com músicos das mais variadas tendências musicais, da música popular à erudita, adquirimos um gosto especial por esta vertente da música. Seja sob a forma de improvisação, composição ou qualquer outro tipo de experimentação, a ação de criar implica uma envolvimento pessoal, a integração de algo próprio, no fundo, dar um pouco de si. Por outro lado, aquando da frequência da nossa primeira licenciatura, Som e Imagem, tivemos a oportunidade de tomar contacto com uma outra vertente da criatividade: a sonorização. Desenvolvemos, portanto, conhecimentos neste âmbito que nos conferiram capacidades para, por um lado, desenvolver e criar novos sons, ambientes, efeitos e, por outro lado, compor e/ou improvisar música relacionando-a com imagens, ações, momentos, gestos, etc.

Assim, seja por motivos históricos e pedagógicos, seja devido ao nosso percurso pessoal e profissional, consideramos de grande relevância proporcionar aos estudantes de música algum contacto com estas realidades.

Desde que iniciámos funções como professores do ensino artístico, no ano de 2012, deparámo-nos a este nível com um contexto bastante diferente daquele que é preconizado pelos pedagogos que referimos no presente trabalho. Murray Schafer, compositor e professor canadiano, revela, no seu volume *Ouvido Pensante*, que a primeira parte do mesmo, de nome “O Compositor na Sala de Aula”, “basicamente ocupa-se da criatividade, talvez o assunto mais negligenciado na educação musical do Ocidente”. Tem sido esta também a nossa conclusão ao longo destes anos baseada, não só na observação, conhecimentos empíricos e diálogo com colegas, mas também nos próprios programas desenvolvidos por inúmeras escolas como referência aos professores.

Para a realização deste trabalho, efetuámos uma pesquisa em vários programas dos cursos básico e secundário de Guitarra Clássica. A maioria nem sequer abordava o conceito de criação. Podemos observar isso mesmo, por exemplo nos programas do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga ou da Ourearte, Escola de Música e Artes de Ourém. O próprio Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais, onde realizámos o estágio, nas linhas diretrizes para os professores, não abarca a composição nos cursos de instrumento. De entre todos os consultados, o programa do Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian é o único que utiliza a ideia de criar. Esta aparece, porém, de forma mais alargada, apenas como síntese de processos cognitivos e nunca como trabalho prático, concreto e exequível.

No curso secundário de música, os alunos frequentam uma disciplina de nome “Análise e Técnicas de Composição”. Esta trabalha especificamente a componente mais criativa. Porém, muito raramente é associada ao instrumento e só é incluída nos currículos a partir do 10º ano de escolaridade.

O Ensino Vocacional de Música em Portugal parece, portanto, estar ainda algo afastado destas realidades que defendem uma abordagem afeta à criação. A falta de contacto com improvisação ou composição é evidente sobretudo em aulas de instrumento e, mais ainda, de música de conjunto. Na sua maioria, os alunos do Curso Básico de Música, do 5º (1º Grau) ao 9º ano (5º Grau) de escolaridade, nunca tiveram oportunidade de improvisar ou de compor.

2. Objetivos do Estudo

A problemática anteriormente descrita levou-nos, por conseguinte, a procurar desenvolver este estudo, através do qual pretendemos atingir os seguintes objetivos:

- Entender a relevância atribuída pelos grandes pedagogos à improvisação e/ou à composição;
- Determinar as vantagens ou desvantagens da concretização de exercícios de improvisação e composição em aulas de instrumento e de música de conjunto;
- Compreender em que âmbito surgem essas vantagens ou desvantagens. Será ao nível técnico, motivacional, teórico, interpretativo, outros?
- Inferir de que modo pode um professor de música adaptar as suas aulas para integrar estas metodologias e valências ligadas à improvisação.

3. Pesquisa Bibliográfica

Para a realização deste trabalho, efetuámos uma pesquisa bibliográfica em várias fontes.

Por um lado, com a preocupação de nos atualizarmos no que respeita a alguns trabalhos científicos que têm vindo a ser publicados nos últimos anos, acedemos a determinados Repositórios Científicos, entre os quais o do Instituto Politécnico de Castelo Branco e o do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Além das conseguidas desta forma, acedemos a várias teses e monografias estrangeiras.

Por outro lado, a consulta de bibliotecas como a Biblioteca da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, bem como a leitura de livros de bibliotecas pessoais, permitiu-nos aprofundar os conhecimentos para a concretização deste trabalho.

Por último, devemos referir a pesquisa empreendida através de páginas na internet que ajudou a complementar pontualmente a informação adquirida.

4. Metodologia

Partindo da frequência do Mestrado em Ensino de Música, bem como da nossa experiência e sensibilidade para este tema, desenvolvemos este estudo através de uma investigação-ação. Este tipo de estudo sugere um trabalho interdependente e simultâneo da prática e da reflexão (Coutinho et al., 2009). É uma metodologia com que se espera obter resultados simultaneamente na ação (pretende-se obter mudanças práticas no contexto onde se realiza o trabalho) e na investigação (o investigador busca desenvolver a sua própria compreensão do assunto tratado) (Dick, 2000).

Baseado na pesquisa bibliográfica anteriormente referida, procurámos experimentar a inclusão da improvisação e da composição numa aula individual de guitarra (com uma aluna do 9º ano do ensino articulado) e numa aula de música de conjunto (composta por dois guitarristas do 7º ano e outros dois do 9º ano), de forma a entender as eventuais mudanças nos alunos.

Para tal, elaborámos atividades lúdicas e divertidas, experimentando tonalidades, improvisação com base em escalas e/ou em harmonias, mas também com recurso a efeitos, criando ambientes, histórias ou simplesmente sonoridades.

5. Técnicas e Instrumentos de Recolhas de Dados

Durante cada uma das sessões de trabalho, observámos diretamente o desenvolvimento e reações dos alunos e produzimos as notas de campo respetivas nas quais tentámos ser objetivos, concretos e imparciais, de modo a reunir informação fidedigna.

No final de cada um dos três períodos escolares, solicitámos a cada aluno envolvido nesta experimentação respostas a um questionário cujo objetivo foi entender as mudanças de que eles próprios se aperceberam em si, nas suas capacidades e nos seus conhecimentos. Procurámos, portanto, obter a informação do observador bem como do participante. Os questionários escritos foram estruturados entre perguntas de resposta aberta e de resposta múltipla.

Efetuámos ainda gravações de vídeo das apresentações públicas em que os discentes apresentaram as obras improvisadas e compostas por si, de modo a manter um registo audiovisual inalterável ao qual possamos voltar sempre que necessário.

Assim, os resultados obtidos foram formulados partindo da observação direta, dos registos escritos de cada aula, dos questionários respondidos pelos alunos e da observação detalhada das gravações efetuadas.

6. Análise dos Questionários

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 205), “[...]a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão dessas mesmas matérias e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”.

De forma a dispor de modo mais simples e claro os conteúdos recolhidos através dos questionários, organizámo-los em quatro quadros (Anexo A), um relativo a cada aluno, onde constam as respostas dadas em cada período. Deste modo, torna-se mais fácil comparar as diferenças sentidas pelos alunos ao longo do ano letivo.

7. Fundamentação Teórica

Atualmente, o ensino da música tem sido intensivamente estudado e muito tem sido publicado acerca do assunto. Torna-se, portanto, impossível conseguir aceder a todos esses conteúdos.

A pesquisa que se segue acompanha, desta forma, as linhas orientadoras adquiridas durante a frequência do Mestrado em Ensino de Música, nomeadamente das Unidades Curriculares de didáticas, sobretudo naquelas lecionadas pelo professor José Carlos Godinho.

Apesar da referida falta de aprofundamento destas matérias num contexto escolar em Portugal, cada vez mais é possível encontrar evidências da existência de benefícios de índole motivacional, técnica, teórica, interpretativa ou outra numa aprendizagem musical com recurso a algum tipo de criação. Por outro lado, desde muito cedo, muitos pedagogos começaram a aprofundar este assunto no seu trabalho. Efetuámos, por isso, uma pesquisa que nos permitiu conhecer os ensinamentos de alguns daqueles cujas obras marcaram, de uma forma ou de outra, o ensino desta arte e, até certa medida, a própria música ocidental.

Nas sociedades primitivas, a música tomava sempre um lugar de realce dentro da comunidade. Assim, era ensinada pelos músicos que transmitiam os seus conhecimentos apenas àqueles a quem viriam a passar o seu cargo. Ainda que nem sempre da mesma medida, em todas as civilizações antigas esta arte desfrutou sempre de um papel importantíssimo social e educativamente. No auge da cultura grega, atingiu um valor sem igual. Os gregos reconheciam a importância de ensinar desde a infância a música, tida como essencial para os futuros cidadãos (Joly, s.d.).

Na Idade Média, a educação, para quem a ela podia ter acesso, constava de três disciplinas base fundamentais (gramática, lógica e retórica), a que se dava o nome de *trivium*, três caminhos. A estes três, associava-se, mais tarde, o *quadrivium*, do qual fazia parte a música, a par da aritmética, da geometria e da astronomia. Nesta época, o monge beneditino Guido D'Arezzo salientou-se através das suas capacidades pedagógicas (Joly, s.d.). Como explicado anteriormente, não deixa de ser relevante, neste contexto, salientar que a música era, ainda aqui, quase totalmente improvisada (Palisca e Grout, 1994).

No Renascimento, houve um certo regresso ao pensamento grego, procurando que a prática musical se tornasse acessível a mais pessoas nas comunidades. Este regresso demonstra como estas ideias são, geralmente, cíclicas, passando por uma fase de cisão com tudo o que se defende anteriormente para, posteriormente, voltar a ir ao encontro do melhor que então se fazia (Joly, s.d.).

Porém, só no século XVIII, sensivelmente na mesma altura em que Rameau publicou o seu *Tratado de Harmonia*, que visava estabelecer determinados parâmetros na composição musical e que se revelou um grande passo para a composição musical, Jean Jacques Rousseau, grande rival do anterior, determinado em difundir a Educação Musical, propôs um esquema pedagógico para esta, baseado no interesse, e que acabou por dar origem à chamada “Escola Nova”, movimento que tinha por objetivo um ensino integral (intelectual, moral e cívico), ativo, prático, que promovesse a autonomia (Mateiro, 2012).

A pedagogia musical tomou então, a partir de França, um novo fulgor apoiado em correntes racionalistas, que, como o nome indica, têm como pano de fundo o reconhecimento da razão como base para o conhecimento. Esta filosofia afirma que a experiência empírica não é suficiente para atingir o saber. Esse só se consegue através da lógica e do método (Joly, s.d.).

Como seria de esperar, o racionalismo acabou por provocar uma reação contrária, dando origem às chamadas metodologias ativas da aprendizagem. Nos métodos ativos, procura-se que os alunos sejam estimulados a aprender por si próprios, a ter um papel crítico, ativo e autónomo. O professor tem, na prática, o dever de mediar a aprendizagem bem como estimular e motivar o aluno (Lima, 2016). Um dos métodos mais famosos neste âmbito que em muito afetou a pedagogia musical foi o de Montessori. Criado por Maria Montessori, este assenta em seis pilares educacionais (autoeducação, educação como ciência, educação cósmica, ambiente preparado, adulto preparado e criança equilibrada) que devem ser trabalhados com igual importância com o objetivo final de atingir um desenvolvimento pleno e equilibrado.

Em suma, se, por um lado, o surgimento dos métodos ativos, conhecendo mais intimamente o desenvolvimento humano e a psicologia infantil, despoletou uma profunda reflexão acerca das formas de ensinar, de aprender, de lidar com as crianças, por outro lado, a clara noção de que a música não podia ser apenas de e

para alguns “mais dotados”, mas sim de acesso generalizado, como disciplina essencial no desenvolvimento humano, obrigou a grandes alterações no ensino da música ocidental (Joly, s.d.).

Ao mesmo tempo, a música, e as artes em geral, sofriam profundas mudanças desde o final do século XIX. Os paradigmas foram mudando, procurava-se quebrar novamente com as bases fundamentais da música romântica e pós-romântica. Os compositores estavam mais atentos e bebiam das mais diversas influências, incluindo os acontecimentos históricos, entre os quais o mais evidente foi, sem dúvida a Primeira Grande Guerra. Começou a explorar-se mais o som e não só a nota. Surgiram correntes diversas, recebidas de forma mais ou menos tempestuosa. Atente-se, por exemplo, ao nascimento da música serial, também chamada de dodecafonismo, corrente criada por Arnold Schoenberg, que pretendia quebrar completamente a ligação às tradicionais funções harmônicas, atribuindo a mesma importância a cada uma das doze notas, organizadas, pelo compositor, em forma de série para uma obra em específico.

7.1 Pedagogos Musicais da Primeira Geração

É, portanto, nesta conjuntura que surge uma leva de educadores musicais com ideias renovadas, a que se dá hoje o nome de “pedagogos da primeira geração”. O panorama da educação ligada à música é ainda atualmente extremamente afetado pelas suas ideias.

7.1.1 Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950)

Quando se fala nesta geração, Émile Jaques-Dalcroze é um nome incontornável. O método organizado pelos seus alunos após a sua morte reúne os seus estudos numa proposta educativa para a música. Foi, provavelmente, o seu trabalho que criou fundações seguras para poder florescer toda esta geração de pedagogos musicais com novas e refrescantes ideias.

Este autor defendia uma educação musical alicerçada no movimento, onde o aluno utiliza o corpo para exprimir as suas sensações em relação à música. Revela-se uma tentativa evidente de unir a música com o gesto e o movimento, tocando realidades mentais, motoras e afetivas. Os três utensílios fundamentais no trabalho de Dalcroze são a Rítmica, sistema, criado pelo autor, que procura estudar os elementos da música através da utilização de movimento corporal, o solfejo, devendo este ser vivido oral e corporalmente antes de ser escrito, e a improvisação (Mariani, 2012). A este respeito, que tanto me interessa neste estudo, o próprio Dalcroze afirma: “Parece-me que a faculdade de improvisar deveria ser cultivada

desde o início dos estudos musicais. Parece inútil ensinar uma técnica a alguém que não tenha o desejo de se servir da mesma para um fim pessoal. É muito belo saber exprimir as ideias dos outros, mas é preciso mesmo assim saber exprimir de tempos em tempos as suas próprias ideias” (Jaques-Dalcroze, 1948).

Este pedagogo atribuía, deste modo, uma grande importância à improvisação, fosse ela vocal, instrumental ou corporal. O exercício desta faculdade é o momento criativo de desenvolvimento das ideias próprias, mas também de demonstração dos conteúdos assimilados. Em cada aula, através de exercícios de improvisação que correspondessem aos conteúdos da aula, o aluno transforma-se em compositor e coreógrafo (Mariani, 2012).

7.1.2 Zoltán Kodály (1882-1967)

Zoltán Kodály, compositor e professor húngaro continua, ainda nos nossos dias, através do seu pensamento filosófico, a influenciar a forma da sociedade ocidental ver a cultura. De acordo com este autor, a música deve ser aberta a todos. Devido a este ponto de partida, o seu objetivo era alfabetizar musicalmente todos os cidadãos, dotando-os de “capacidade de pensar, ouvir, expressar, ler e escrever utilizando a linguagem musical tradicional” (Silva, 2012).

Tal como Dalcroze, Kodály defendia, porém, que, antes da alfabetização musical, devia haver vivência e sensibilização para esta arte. Contudo, para ser possível esta abertura genérica à música, o método deste pedagogo foi pensado, sobretudo, para a voz. Deste modo, no seu ponto de partida, esta metodologia é, potencialmente, acessível a todos. Para o efeito, este autor propõe três tipos de repertório: canções infantis na língua materna, temas folclóricos nacionais (uma das principais características do seu trabalho) e música erudita ocidental.

No método Kodály, os alunos são convidados a ter um papel ativo através de *performances*, avaliação e composição. Geralmente, as composições devem ser improvisadas, quando cantadas, e meditadas, quando escritas (Silva, 2012).

7.1.3 Edgar Willems (1890-1978)

Outro dos grandes pedagogos desta geração foi Edgar Willems. Também profundamente influenciado por Jaques-Dalcroze, procurou desenvolver um método de ensino vivo e prazeroso centrado no aluno. Willems concebia a música como parte da essência da formação humana geral. O seu método defende, portanto, um relacionamento contínuo entre a natureza humana e a vida musical de cada um. Este pedagogo vai mais longe e, inclusive, sugere conexões específicas entre a natureza, o homem e a música, conforme a imagem que se segue, retirada

do texto de Enny Parejo (2012) constante na obra “Pedagogias em Educação Musical” de Mateiro e Ilary (p. 93).

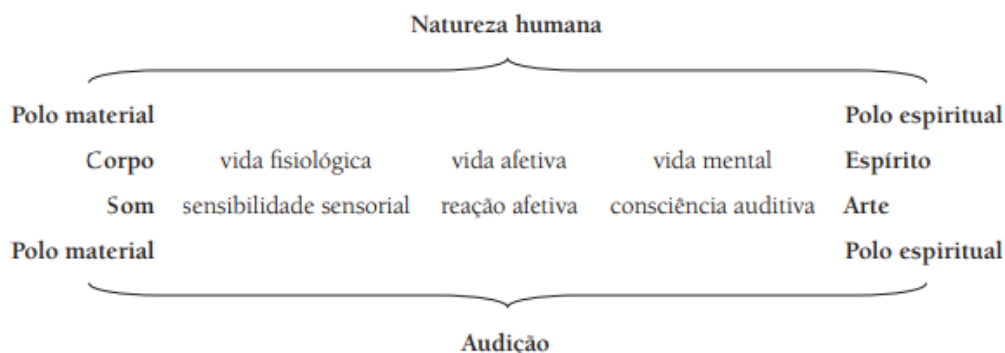


Figura 4 - Relações entre a natureza humana e audição (Willems, 1972, apud Parejo, 2012)

Como se pode observar no esquema, encontramos em oposição o material, que podemos entender como o som, e o espiritual, isto é, a arte elaborada com os sons depois de processados pelos sentidos, os afetos e a consciência intelectual. A cada uma das vertentes, o autor associa também, respetivamente, o ritmo, a melodia e a harmonia. O próprio afirma: A consciência rítmica é de natureza dinâmica, motora; ela é, na música, a representação de forças vitais que animam o reino vegetal: propulsão, crescimento, respiração, pulsação da seiva, etc. [...] A consciência especificamente melódica é de natureza muito diferente, rica de tudo que a vida afetiva comporta de variedade anímica [...] Só o ser humano pode praticar a harmonia [...] Ela é necessariamente do domínio da consciência reflexiva (Willems, 1975, p. 165, tradução de Enny Parejo).

De forma a completar o seu pensamento e a facilitar a sua aplicação prática, Willems compôs material sonoro que permite vivenciar cada elemento da música desde muito cedo. Este material foi sobretudo baseado nos sons harmónicos que são, para o autor, o alicerce da música tonal.

A formação auditiva era também defendida por este autor como central no desenvolvimento musical. Igualmente enquadrada nos domínios fisiológico (ouvir), afetivo (escutar, como reação afetiva ao que se ouve) e entender (tomar consciência do que se ouve).

Na prática, o método de Willems valoriza grandemente o trabalho com canções, sendo apelidado de “atividade sintética” que inclui ritmo, melodia e harmonia, sendo esta frequentemente subentendida. De salientar que este tipo de atividades abrange também canções improvisadas.

Este método distingue também nitidamente a diferença entre o estudo de um instrumento, porventura mais técnico, e a evolução da musicalidade, seu grande objetivo (Parejo, 2012).

7.1.4 Carl Orff (1895-1982)

Incentivado pelas ideias de Jaques-Dalcroze e inspirado pelas transformações que as artes, sobretudo a música e a dança, atravessavam, Carl Orff surge também como um dos pedagogos mais influentes na educação musical. Ainda hoje, quase todos nós, mais ou menos leigos na matéria, ouvimos frequentemente falar neste autor.

Todavia, a sua obra enquanto docente nem sempre foi bem aceite. O trabalho pedagógico de Orff baseia-se no pensamento musical elementar que, segundo o autor, facilita oportunidades de vivências significativas e, portanto, contribui positivamente para o desenvolvimento da personalidade da pessoa. Como tal, parte do pressuposto que linguagem, música e movimento estão intimamente ligados ao ritmo. Devido a este ponto de partida, muitas vezes, o pensamento deste compositor foi considerado primitivo. Ainda assim, é inegável a influência de Orff nas futuras gerações de músicos e professores.

O seu método propõe um estilo de ensino baseado na prática e compreende uma aprendizagem por etapas de crescimento, em paralelismo com o desenvolvimento humano.

Procurando, portanto, desenvolver um método de ensino com especial relevo para o ritmo e baseado na prática, Carl Orff criou materiais pedagógicos sobretudo baseados em exercícios rítmico-melódicos. Contudo, isso levou à necessidade de criar novos instrumentos, aplicáveis à sala de aula. Conseguiu fazê-lo com a ajuda do musicólogo Curt Sachs e do construtor de instrumentos Carl Maendler e, mais tarde, de Klaus Becker-Ehmck. Juntos desenvolveram e adaptaram vários instrumentos, inspirados na época medieval e em diferentes culturas, que hoje apelidamos de *instrumental Orff*. Entre eles, encontramos o xilofone, o metalofone, a guizeira, o glockenspiel, entre muitos outros. Os instrumentos de lâminas foram pensados pelo pedagogo tendo em vista as atividades criativas. Com a possibilidade de remover as lâminas que se quiser, podem seleccionar-se apenas as notas da escala pentatónica, tão utilizada pelo autor, ou apenas as que convierem ao exercício a efetuar ou para a faixa etária com que se está a trabalhar (Bona, 2012).

Na prática, a proposta deste professor pretende abordar conjuntamente a linguagem, a música e o movimento. Quanto ao elemento da linguagem, surge através da utilização de nomes próprios, rimas, canções, poemas, trabalhados sob a forma de padrões rítmicos, improvisação e/ou atividades corporais. A música, naturalmente na sua vertente mais melódica e harmónica, uma vez que o ritmo é trabalhado constantemente, é abordada através da utilização de pequenas frases melódicas. Numa primeira abordagem, essas frases usam apenas três a cinco notas; no entanto gradualmente devem utilizar-se outros sons e modos: escala

pentatónica, modos gregos, escalas maior e menores e até algo mais próximo da música contemporânea, escalas de tons inteiros, etc. No que concerne ao terceiro elemento, o movimento, é explorado através de jogos e danças de roda de diferentes origens. O grande objetivo é estimular a vivência de experiências físicas com espaço e tempo definidos, fazendo despertar o conhecimento do movimento como caminho para o entendimento da música. Aqui, Orff aproxima-se claramente das ideias de Jaques-Dalcroze.

Os três referidos elementos não devem, porém, de forma alguma, ser entendidos como afastados entre si. Pelo contrário, devem ser sempre trabalhados em simultâneo e uns podem ser traduzidos nos outros, isto é, por exemplo, um som pode ser representado com um gesto, da mesma forma que uma palavra pode traduzir-se num som (Bona, 2012).

Este método valoriza determinantemente o papel da criação, mais especificamente, no que respeita à improvisação. Esta, como criação de uma música própria, deve ser incluída em cada aula, seja ela melódica, rítmica, idiomática ou de movimentos (Haselbach, 1971).

7.1.5 Maurice Martenot (1898-1980)

Maurice Martenot foi, também ele, um pedagogo inovador desta primeira geração. Considerando na sua abordagem os avanços da psicologia e da medicina, o objetivo da sua proposta é contribuir, através do ensino da música, para o desenvolvimento global do aluno. Logicamente, portanto, tal como Kodály, por exemplo, este professor afirmava que a música deve ser de acesso a todos os que “veem nela uma oportunidade de se expressar” (Martenot, 1970). Vai inclusive mais longe defendendo que a arte é, provavelmente, o único meio de se conseguir ter qualidade de vida. É importante olharmos para estas ideias compreendendo a conjuntura em que floresceram estes pedagogos. A primeira metade do século XX fora terrível: crises económicas, um mundo destroçado por duas Guerras Mundiais aterradoras, inúmeras ditaduras na frente de países ditos desenvolvidos. A arte surgia, aos olhos de muitos, como um escape, uma forma de se ser feliz. Martenot não passou ao lado destes factos e desenvolveu o seu método nesse sentido, estabelecendo sempre uma ligação entre corpo (sentidos), alma (sentimentos) e inteligência. Estes três elementos possibilitam, então, o estabelecimento de um ambiente propício à estimulação da criatividade.

O seu percurso enquanto pedagogo foi continuamente marcado pela questão que ele próprio se colocou: ser professor de arte ou educador através da arte? O professor de arte procura obter resultados palpáveis a curto prazo. Um educador, por sua vez, aposta maioritariamente no desenvolvimento do ser humano, da vida interior e da sua sensibilidade, da imaginação e do autocontrolo. Para este

compositor, o educador deve promover a procura do prazer de construir, expressar, partilhar, criar e descobrir. Para o efeito, deve preservar uma postura de relaxamento constante e natural. O seu papel é o de ajudar na edificação do conhecimento mais do que transmiti-lo. Deve escutar, observar, propor, provocar e ajudar, sempre que necessário, tanto na descoberta como na aquisição de técnicas (Arnaus, 2007).

Podemos evidenciar quatro elementos fundamentais na obra de Martenot: sentido rítmico, relaxamento, silêncio e audição interior. Todos estes elementos devem ser trabalhados através de exercícios-jogos, valorizando o lado mais lúdico e prazeroso da atividade. No sentido de desenvolver aptidões musicais na criança, cada componente da música deve ser trabalhado independentemente de modo a evitar a dispersão da atenção. Desta forma, por exemplo, o ritmo deve ser abordado e estudado separadamente da melodia (Vallim 2003).

Por outro lado, um ponto assente no pensamento deste pedagogo é a premissa de que antes da teoria deve vir sempre a prática. Aqui, assemelha-se, evidentemente, a Jaques-Dalcroze e a Kodály.

O método Martenot pretende, assim, segundo Fialho e Araldi (2012, p. 169-170) desenvolver os seguintes aspetos: “ritmo, canto livre por imitação, canto consciente como preparação para o solfejo, leitura musical, teoria aplicada e suas relações com a educação sensorial, memorização, imitação espontânea e transposição”. Para isso, trabalha amplamente o ritmo, que a par, por exemplo, Carl Orff considera o elemento vital da música, o canto (e a melodia), a audição (e o ouvido interior), a memorização, a leitura, a harmonia e o relaxamento. Esse trabalho deve ser feito com recurso a jogos de imitação, pergunta e resposta, experimentação sonora, execução mental e improvisação. Esta última é muito utilizada como meio de descoberta do saber e do autoconhecimento. Para este pedagogo, o canto livre permite à criança habituar-se a esta atividade num clima de confiança, extremamente favorável a um trabalho consciente de aperfeiçoamento da afinação. Por outro lado, o improviso tem um contributo de destaque na criação e no desenvolvimento de uma linguagem musical própria (Arnaus, 2007).

Neste método, o ensino começa no som e vai até à escrita. Porém, este processo é muito gradual e atravessa etapas diferentes, passando até pela utilização de escritas musicais diferentes (Martenot, 1993).

Por fim, não menos importantes são os jogos que apelam à atenção auditiva e à compreensão do silêncio, propostos por Martenot de modo a estimular o interesse pelo som. Estes jogos assentam na dicotomia entre espontaneidade e atividade, tranquilidade e concentração. Ainda que devam ser curtos e alegres, devem contrapor momentos de atividade e relaxamento (Vallim 2003).

7.1.6 Shinichi Suzuki (1898-1998)

De entre esta primeira geração, só Suzuki, professor e violinista japonês, é que não aborda a questão da composição ou da improvisação. Contudo, decidi incluí-lo neste trabalho devido à sua inegável importância para o ensino da música atualmente.

O trabalho de Shinichi Suzuki, criado nos anos 30 do século XX, foi pensado inicialmente para o ensino do violino no Japão. Dá-se-lhe o nome de *Educação do Talento* porque, mais do que um método de ensino instrumental, pretende ser uma filosofia educacional. Para este pedagogo, o talento é fruto de imenso estudo de forma sistemática, num ambiente estimulante e com instrução adequada. Esta ideia foi completamente inovadora para a sua época e, mais tarde, já no final do século, muitas teorias educacionais foram ao seu encontro.

Outra das suas grandes contribuições para o ensino da música foi a adaptação, tal como Orff, de instrumentos musicais. Contudo, neste caso, a adaptação é sobretudo de tamanho de modo a adequá-los à anatomia das crianças.

Mais uma vez, e ao encontro do pensamento dos restantes pedagogos da sua geração, encontramos no seu método a ideia de que o ensino da música não existe apenas para alguns, bem pelo contrário, deve estar à disposição de todas as crianças. Da mesma forma que Martenot, Suzuki defende que a Educação do Talento pretende contribuir de forma decisiva para a formação integral do aluno (Ilary, 2012, p. 188-189).

Este violinista refletiu também no papel que a família e a cultura podem ter no desenvolvimento humano e, como consequência, propôs um ensino da música desde muito tenra idade. Da mesma forma que a criança tem o apoio, motivação e estímulo da família ao desenvolver uma nova capacidade ou ao dizer uma nova palavra, o mesmo devia ser aplicado à música desde muito cedo, desenvolvendo uma cultura musical natural. Devido a esta proposta, frequentemente, chama-se a este método *Abordagem da Língua Materna* (Ilary, 2012, p. 189-191).

Suzuki sugere que as crianças não se cansam da repetição, apenas os adultos, portanto, na prática, o seu trabalho é baseado em audição, repetição e memorização. Estes processos, idealmente, deveriam vir de casa, mais especificamente, da imitação da mãe, que também deveria saber tocar. Trabalhando a imitação, o ouvido desenvolve-se, bem como a memória e, da mesma forma que não se aprende a ler enquanto se aprende a falar, a leitura musical só deve vir mais tarde, indo de encontro ao que defendem vários dos pedagogos desta primeira geração. Conforme afirma Beatriz Ilary (2012, p. 200), “na abordagem original, o aluno Suzuki aprende “de ouvido”, para, mais tarde, dar nome às notas que conhece de forma auditiva e tátil”.

7.2 Pedagogos Musicais da Segunda Geração

Partindo das novas propostas destes pedagogos, e enquadrada no claro avanço do conhecimento da psicologia infantil, surgiu uma segunda geração de pedagogos musicais que aprofundou renovadas formas de ensinar esta arte.

Estes métodos, mais recentes e atuais (a partir da segunda metade do século XX), são de ainda maior relevância para o meu trabalho, sendo que, na sua maioria, além de partilharem uma visão mais global e verdadeira da criança, atribuem primazia a atividades de expressão e criação. Há também um esforço nítido para tornar a aprendizagem numa atividade mais prazerosa e divertida, sem que esta perca qualidade.

7.2.1 George Self (1921-...)

George Self é um pedagogo inglês cujas ideias vão de encontro à música contemporânea mais vanguardista. Pretende, de facto, quebrar com os parâmetros tradicionais do passado. Desta forma, não é difícil compreender o radicalismo das suas propostas. No que concerne ao ritmo, sugere a utilização de compassos e organizações irregulares sem enfatizar a pulsação. Quanto às alturas, favorece os sons da escala cromática e mesmo os de altura indefinida. Tal como Carl Orff, defende a utilização de instrumentos de percussão de altura determinada ou não, muitas vezes produzidos pelos próprios alunos. Por outro lado, propõe uma categorização de instrumentos baseada na duração do seu som: curto, sustentado ou extinguindo-se gradualmente. No campo da escrita musical, Self sugere uma notação simplificada, com indicações do tipo de som de acordo com a sua categorização de instrumentos, e com indicações para os mais variados efeitos sonoros. Para as dinâmicas, todavia, recorre às notações tradicionais.

Este professor, também compositor, recorre a composições suas para os alunos executarem, mas, da mesma forma, estimula a criação nos estudantes com a devida anotação em partituras igualmente simplificadas (Ávila, s. d., p. 3).

7.2.2 Edwin Gordon (1927-...)

Edwin Gordon é um pedagogo americano que tem dedicado grande parte da sua carreira ao estudo do desenvolvimento musical em recém-nascidos e crianças pequenas. Mais do que um método, desenvolveu uma teoria, baseada em estudos da psicologia, acerca da aprendizagem da música, sobretudo nos primeiros anos de vida. Dá-se-lhe o nome de Teoria de Aprendizagem Musical.

Defensor de uma instrução musical nos primeiros anos de vida semelhante ao ensinamento da linguagem, Gordon aposta claramente no desenvolvimento das capacidades necessárias à compreensão, criação e leitura musicais desde pequeno. Propõe, então, um conceito inovador a que chamou de audiação. Como afirma Ávila (s. d.), “a audiação é para a música o que o pensamento é para a linguagem”. Porém, a audiação acontece quando se compreende e percebe música em silêncio, sem a presença física da música, contrapondo-se, assim, à simples imitação. De acordo com o pensamento de Edwin Gordon, os alicerces para a audiação são organizados nos primeiros anos de vida, o que é corroborado por inúmeros estudos que atestam esta fase como sendo uma das mais propícias ao aparecimento de conexões neurológicas. Se não forem potenciadas nesta fase, muitas das células não utilizadas nas conexões acabam por se perder.

De forma mais resumida e prática, a Teoria de Aprendizagem Musical estabelece quatro estádios no desenvolvimento da linguagem, sempre associados à música. Em primeiro lugar, ouvimos e familiarizamo-nos com os sons e a língua. Num segundo momento, procuramos imitá-los. De seguida, começamos a pensar utilizando a língua que aprendemos e atribuímos-lhe sentido e significado. Num último estádio, começamos a criar e a desenvolver as nossas próprias frases ou, se quisermos, começamos a improvisar (Ávila, s. d., p. 6).

7.2.3 John Paynter (1931-2010)

John Paynter foi um compositor e professor inglês que desenvolveu um notável trabalho no sentido de incluir a criatividade no ensino da música. Por um lado, tomou como princípios pedagógicos básicos a liberdade, a descoberta e a individualidade do aluno. Por outro lado, vai de encontro à música de vanguarda. Em muitos aspetos, como facilmente se constata, as suas ideias assemelham-se às de George Self.

Nas suas aulas, Paynter procurava incluir tanto instrumentos como outro tipo de fontes sonoras, acústicas ou eletrónicas. Assim, dava liberdade aos alunos para experimentarem esses diversos materiais para se expressarem criando pequenas obras musicais de vanguarda, frequentemente escritas sob a forma de partituras gráficas.

A sua forma de trabalhar questionou, ao mesmo tempo que provocou, o ensino de música nas escolas, até então mais teórico e transmissivo.

Tal como os pedagogos que o antecederam, defendeu que a música, bem como as ciências e as restantes artes, não podem ser apenas para alguns. Nesse sentido, entendia que o papel da música nas escolas não seria apenas o de formar instrumentistas, mas também o de possibilitar a todos o contacto com ela de modo

a experimentá-la criativamente. Foi ainda mais longe defendendo que, se a música se cria partindo de qualquer fenómeno sonoro, então todos podem fazer música.

Paynter via na música, arte criativa em todas as suas formas (composição, execução e audição), uma oportunidade de educar os sentimentos. Considerava que, apesar destes não poderem ser ensinados, os alunos podiam ser estimulados a expressá-los e, impelidos pela aventura da descoberta, podem, desta maneira, viver experiências pessoais interligando sentimentos, imaginação e invenção.

Este professor afirmava também que, em música, deviam evitar-se os métodos, sendo estes opostos à mente criativa. Assim, as suas propostas são mais uma visão do ensino musical do que um método sistematizado. Talvez devido a esse ponto de partida, ao contrário de outros pedagogos já abordados, não estabelece qualquer hierarquização nos vários elementos musicais, alvejando, em vez disso, um relacionamento natural de todos os elementos.

Embora não utilize o conceito de audição desenvolvido por Edwin Gordon, uma característica nos estudos de John Paynter aproxima-o das ideias daquele: a diferenciação entre “ouvir” e “escutar”. O “ouvir” é, portanto, um exercício que não requer esforço ou reflexão. Pelo contrário, de acordo com Paynter, “escutar” exige uma posição ativa, implica atenção e criticidade para atribuição de significado mais profundo à música (Mateiro, 2012).

7.2.4 Raymond Murray Schafer (1933-...)

Raymond Murray Schafer é um compositor e pedagogo canadiano cuja obra se centra, sobretudo, de acordo com Fonterrada (2012, p. 277-283), em torno de três eixos: a relação entre som e meio ambiente, a confluência das artes e a relação entre as artes e o sagrado.

Por forma a concretizar o primeiro eixo, Schafer criou o conceito de *soundscape*, habitualmente traduzido para português como “paisagem sonora”. Do mesmo modo que a maioria da população mundial já começa a preocupar-se com a conservação da natureza e do meio ambiente devido aos evidentes desequilíbrios criados ao longo das últimas décadas, este compositor tem vindo a alertar para um dos desequilíbrios mais negligenciado: a poluição sonora. Como tal, procura apelar à valorização do som e à consciencialização das pessoas acerca do seu impacto no ambiente. Se, por um lado, o Homem está a fazer demasiada poluição sonora, por outro lado, está a esquecer-se de sons importantes da natureza, seja dos animais ou dos elementos como a água e o fogo. A este trabalho, Schafer dá o nome de *ecologia acústica*.

O segundo eixo refere-se a um ideal criado pelo pedagogo, a que chamou de Teatro de Confluência. O objetivo é integrar todas as artes num género novo de

teatro em que todas se complementam, mas nunca negam ou subordinam nenhuma das outras.

Quanto à relação da arte com o sagrado, Schafer propõe uma visão da música tocada por filosofias orientais e antigas. De certa forma, com a alusão ao sagrado, este autor pretende referir-se ao que não é racional, ao que foge ao intelectual. Tal como acontecia nas sociedades tribais, através das artes pode haver um processo de reencantamento com o mundo, no fundo, uma certa transcendência conseguida através das vivências das artes. Deste modo, Murray Schafer defende um certo regresso à valorização do sagrado, segundo ele, um pouco esquecida contemporaneamente, uma vez que esta ajuda a melhorar os relacionamentos com o próximo e o meio. A recuperação deste tipo de valores é, portanto, um dos papéis da arte. Esta preocupação constante na sua obra relaciona-se com o segundo eixo, em que tenta promover uma certa unidade entre as artes e os artistas. Anualmente, este educador desenvolve projetos para promover os valores humanos e as artes com o intuito de transformar, para melhor, o mundo e torná-lo melhor auditivamente (Fonterrada, 2012, p. 277-283).

Face às ideias defendidas por este pedagogo, não é difícil entender que, mais do que apresentar qualquer tipo de método, pretende provocar, espicaçar, questionar o rumo que a sociedade tem tomado desde a Revolução Industrial. A crescente importância do dinheiro e do poder social, a perda de valores fundamentais humanos e a falta de ideais são abordados de forma a consciencializar o leitor ou o estudante e não a indicar caminhos ou formas de agir. O próprio afirma na sua obra *O Ouvido Pensante* (1992) “Eu não digo: Faça assim! Digo: Eu fiz assim!”. Mesmo os seus métodos publicados devem ser entendidos como um mosaico, como o próprio os apresenta, e não como um método sistemático e progressivo. Neste seu traço, vai de encontro ao defendido por John Paynter, anteriormente estudado neste trabalho.

Quanto aos exercícios explorados pelo professor, alguns relacionam-se com a técnica, outros com a exploração criativa de sons e, outros ainda, com a escuta. Também no seu trabalho, a criatividade tem um papel extremamente relevante. Como afirma na sua obra *O Ouvido Pensante* (1992), esta é “talvez o assunto mais negligenciado na educação musical do Ocidente”. Nessa mesma obra, o autor elabora uma lista de dez temas sobre os quais o educador musical deve refletir: “O primeiro passo prático, em qualquer reforma educacional, é dar o primeiro passo prático.”; “Na educação, fracassos são mais importantes do que sucessos. Nada é mais triste do que uma história de sucessos.”; “Ensinar no limite do risco.”; “Não há mais professores, apenas uma comunidade de aprendizes.”; “Não planeje uma filosofia de educação para os outros. Planeje uma para você mesmo. Alguns outros podem desejar compartilhá-la com você.”; “Para uma criança de cinco anos, arte é vida e vida é arte. Para uma de seis, vida é vida e arte é arte. O primeiro ano escolar é um divisor de águas na história da criança: um trauma.”; “A proposta antiga: o

professor tem a informação; o aluno tem a cabeça vazia. Objetivo do professor: empurrar a informação para dentro da cabeça vazia do aluno. Observações: no início, o professor é um bobo; no final, o aluno também.” “[...] uma aula deve ser uma hora de mil descobertas. Para que isso aconteça, professor e aluno devem, em primeiro lugar, descobrirem-se um ao outro.”; “Por que são os professores os únicos que não se matriculam nos seus próprios cursos?”; “Ensinar sempre provisoriamente. Só Deus sabe com certeza.” (Schafer, 1992, p. 277). Mais uma vez, é evidente o caráter provocatório do pedagogo ao lançar estas questões para reflexão.

7.2.5 Keith Swanwick (1937-...)

O ensino da música tem tido a tendência para a exclusão dos verdadeiros elementos do jogo imaginativo (criação, improvisação e composição), privilegiando o domínio da execução, da audição, e da execução de música em público (Swanwick, 2006, p.49).

Keith Swanwick é um pedagogo britânico, nascido no ano de 1937. No seguimento dos trabalhos de John Paynter e Murray Schafer, Swanwick propõe uma reflexão acerca do que se entende por música antes de a ensinar. Para si, a música é definida mediante a reunião de três condições: seleção de sons, a relação entre eles e a intenção (de fazer música). Nenhuma das três condições referidas pode, por si só, ser considerada música. Porém, no seu conjunto, definem-na.

A obra deste professor baseia-se profundamente nos pensamentos de Piaget. Assim, compreende a música como um discurso com semelhanças a qualquer outro: representação interna, reconhecimento e estabelecimentos de relações entre imagens, utilização de sistemas de símbolos, interação com o pensamento de outros. É também relacionado com este conceito que Swanwick introduz o da metáfora, isto é, o processo que está implícito em todo o discurso. Na música, a metáfora permite atribuir aos sons e às suas relações valores expressivos e escutáveis de novas formas, produzindo a criatividade (Costa, 2010, p. 31-32).

De acordo com o pensamento deste autor, o mais importante no ensino da música é a experiência musical. Por sua vez, esta pode ser observada sob dois pontos de vista diferentes que, no fundo, coexistem e se complementam: a tradição cultural e o significado estético mais familiar e a relação subjetiva do indivíduo com a música, que favorece um segundo nível desse dignificado estético influenciado afetivamente por memórias ou sentimentos (Costa, 2010). De modo a cumprir o seu papel, o professor deverá promover atividades que envolvam os alunos diretamente com experiências musicais para que estes sejam sensibilizados por elas e entendam “a música como algo significativo na vida das pessoas e dos grupos, como uma forma de interpretação do mundo e de expressão de valores,

como um espelho que reflecte sistemas e redes culturais e que, ao mesmo tempo, funciona como uma janela para novas possibilidades de actuação na vida” (Escola, 2010).

Além dos seus pensamentos teóricos, Swanwick elaborou dois modelos para o ensino da música: o modelo CIAsP e o modelo em espiral.

O primeiro recebeu o seu nome dos seus constituintes: Composição, literatura, Audição, técnica (*skills*, em inglês), e Performance. Criado com o objetivo de ajudar os alunos a viver e compreender as experiências musicais, assenta em três grandes pilares (a composição, a audição e a performance) e é complementado pela literatura e pela técnica. Esta proposta pretende que sejam desenvolvidas atividades que englobem todos os elementos da sigla de modo a favorecer a aprendizagem da música, musicalmente. Durante a Prática de Ensino Supervisionada, levámos a cabo uma atividade CIAsP a qual culminou na criação, por parte dos alunos, da obra “Portugal”.

Por outro lado, o seu modelo em espiral é o fruto mais direto da sua teoria de desenvolvimento musical. Profundamente baseada no pensamento de Piaget, Swanwick procurou estabelecer várias etapas no desenvolvimento musical, de acordo com o nível psicológico do aluno. O esquema que se segue permite entender os vários estádios pelos quais passa o desenvolvimento musical. À esquerda, encontramos os progressos mais pessoais e, à direita, os mais sociais.

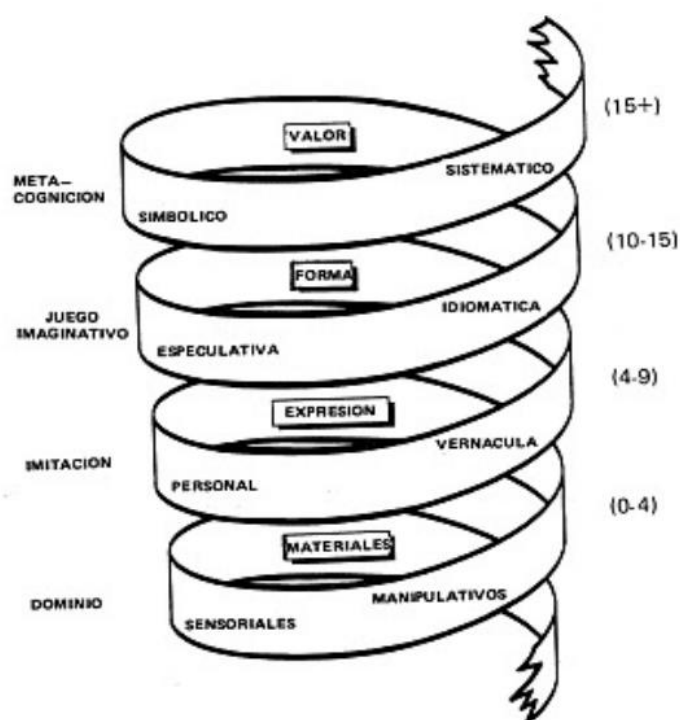


Figura 5 - A Espiral do desenvolvimento musical de Swanwick e Tillman (Swanwick, 2006, apud Costa, 2010)

A evolução na espiral do desenvolvimento musical não é, porém, automática. Pelo contrário, depende de oportunidades de experiências musicais, da educação e do ambiente em que vive. Segundo Swanwick (2016, p.86), cada um dos níveis expostos na espiral (materiais, expressão, forma e valor) apresenta “uma polaridade entre uma tendência para a assimilação e uma tendência para a acomodação”. Nesta citação, o autor refere-se aos conceitos de assimilação e acomodação de Piaget. O primeiro refere-se à habilidade de relacionar a informação experimentada com os sistemas interiores de significado. Quanto ao segundo, alude à capacidade de alterar os significados de modo a garantir a coerência ao interpretar as experiências (Costa, 2010, p. 50).

8. Descrição da Intervenção

Apesar de termos trabalhado, como referimos anteriormente, numa aula individual de Guitarra e num grupo de Música de Conjunto, devido à maior liberdade na escolha de repertório atribuída pela direção pedagógica à aula coletiva, é nesta que focaremos a descrição da investigação.

Não sendo nossa pretensão comparar ou hierarquizar os métodos ou pensamentos dos vários pedagogos estudados, nem defender um em detrimento dos restantes, decidimos propor e desenvolver atividades que fossem ao encontro do tema em estudo, independentemente de se aproximarem mais de um ou de outro autor.

Durante todo o ano letivo procurámos, de acordo com as ideias defendidas por vários dos professores anteriormente referidos, criar e manter um ambiente positivo propício à aprendizagem e à criatividade. Assim, a nossa postura na escola procurou, desde o primeiro dia, atingir esse objetivo em cada atividade proposta com o intuito de motivar os estudantes e levá-los a conseguir melhores resultados.

Preparámos portanto três atividades diferentes relacionadas com o tema deste trabalho: exercícios tonais de improvisação melódica partindo de harmonias e/ou escalas; sonorização de uma história abrangendo composição e improvisação atonais; aplicação prática do modelo ClAsP, conforme proposto por Keith Swanwick. Sendo que dispúnhamos de apenas quarenta e cinco minutos por semana, todas estas tarefas foram desenvolvidas ao longo do ano letivo repartidas entre várias sessões.

8.1 Exercícios de Improvisação Melódica

De todas as tarefas, esta foi aquela em que trabalhámos de forma mais tradicional. Com o intento de proporcionar aos estudantes conhecimentos sólidos sobre escalas, construção de harmonias e tonalidades, procurámos, antes de tudo, dialogar com eles acerca destes conceitos. Depois, na prática, seleccionámos alguns acordes, repartimo-los nas suas notas constituintes e distribuímos-las uma por cada aluno. Solicitámos a cada aluno que, sempre em ostinato rítmico, tocasse a sua nota, variando a oitava e/ou a corda à indicação do professor.

Após este treino inicial de descoberta das notas em teoria e na prática, passámos à improvisação propriamente dita. Utilizando a mesma lógica de desdobramento das harmonias em várias guitarras, elaborámos um acompanhamento sobre o qual cada aluno improvisava na sua vez utilizando as notas da harmonia ou uma escala Maior ou Menor Natural seleccionada a partir da tonalidade trabalhada. Conforme a imagem que se segue, começámos por trabalhar apenas sobre um I grau.

Base para improvisação sobre a harmonia de Mi Maior

The image shows a musical score for three guitars, labeled G.1, G.2, and G.3. The title is "Base para improvisação sobre a harmonia de Mi Maior". The tempo is marked as ♩ = 100. The key signature is E major (two sharps: F# and C#). The time signature is 4/4. The score consists of three staves. G.1 (top staff) has a melodic line with notes E4, F#4, G#4, A4, B4, C#5, D5, E5. G.2 (middle staff) has a harmonic line with notes E4, F#4, G#4, A4, B4, C#5, D5, E5. G.3 (bottom staff) has a bass line with notes E3, F#3, G#3, A3, B3, C#4, D4, E4. All parts are marked with a mezzo-forte (mf) dynamic. There are first and second endings indicated by numbers 1 and 2 above the staves.

Figura 6 - Exemplo de acompanhamento utilizado para exercícios de improvisação melódica

Neste caso, cada estudante improvisou empregando Mi, Sol#, Si e Ré#, as notas de Mi de Sétima Maior. Naturalmente, nas primeiras vezes em que executámos este tipo de tarefa, os “músicos” demonstraram-se receosos. Porém, depois de algumas tentativas, começaram a motivar-se, a mostrar uma enorme satisfação e até a referir que nem era difícil. Ainda assim, obviamente, as primeiras improvisações expuseram o facto de não haver prática neste tipo de tarefas: os ritmos limitavam-se quase sempre a copiar o ostinato rítmico e as notas pareciam escolhidas mais

pela posição e corda do que pela melodia a ser criada. Depois de algum treino, acrescentámos o V grau da tonalidade em estudo ao acompanhamento e, por conseguinte, as suas notas à improvisação, conforme se exemplifica na próxima imagem.

Base para improvisação sobre I e V Graus em Mi Maior

♩ = 100

The musical score consists of four staves, labeled G. 1, G. 2, G. 3, and G. 4. All staves are in E major (two sharps) and 4/4 time. The tempo is marked as ♩ = 100. The score is divided into four measures. Measures 1 and 3 contain the I chord (E) with a melody of eighth notes. Measures 2 and 4 contain the V chord (B) with a melody of eighth notes. The dynamics are marked 'mf' (mezzo-forte) in each measure.

Figura 7 - Exemplo de acompanhamento utilizando I e V graus com sétima em Mi Maior

Auditivamente, esta tarefa torna-se bem mais difícil, sendo que, quem improvisa, precisa de conseguir discernir a “tensão” criada pelo V grau e o “repouso” conseguido com o regresso ao I grau. Com o tempo, fomos aumentando gradualmente a complexidade destes exercícios, acrescentando ainda o IV grau, subdominante.

8.2 Sonorização de uma História Original

Outra das atividades desenvolvidas para este projeto foi a sonorização de uma história criada pelos estudantes. Esta proposta foi explicitamente influenciada pelas obras de George Self, John Paynter e Murray Schafer.

Inicialmente, procurámos conhecer os animais favoritos de cada um dos participantes. Aqueles viriam a ser as personagens principais da história representados, cada um, por um motivo musical, um *leitmotiv*, composto por aquele que o iria interpretar. Curiosamente, compreendemos logo de início que alguns dos intervenientes, nomeadamente as alunas A e C, tinham mais propensão

para a criatividade, enquanto que os restantes eram bastante mais contidos, recorrendo a sonoridades e técnicas já conhecidas, muitas vezes constantes das peças para solistas que estudavam na altura.

Esquadrão da Amizade
Coelho, Tigre, Águia, Camaleão

♩ = 50

Melodias para acompanhar a história criada pelos alunos

The musical score is titled "Esquadrão da Amizade" and is for four characters: Coelho, Tigre, Águia, and Camaleão. It is in 2/4 time with a tempo of 50 beats per minute. The score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The first system shows the initial motifs for each character, with the Coelho part featuring triplets and the others featuring simple rhythmic patterns. The second system continues these motifs, with the Coelho part ending with a triplet and the others with simple rhythmic patterns.

Figura 8 - Leitmotive criados pelos alunos para cada personagem

Criada a história e compostas as melodias referentes às quatro personagens principais, passámos ao trabalho dos ambientes sonoros e dos acompanhamentos, como se de um filme se tratasse. Aqui a ideia não era compor acompanhamentos tonais mas, pelo contrário, improvisar os acompanhamentos baseados, na sua maioria, em efeitos sonoros como, por exemplo, deslizar da mão direita pelas cordas imitando o som do vento, raspar a unha nas cordas graves para imitar

pequenos movimentos de árvores ou o *pizzicato Bartok* para ações mais repentinas ou violentas.

Para esta atividade, em vez de uma partitura fixa, optámos por utilizar apenas o texto da história com algumas indicações interpretativas. Deste modo, pretendemos conferir ao guitarrista maior liberdade na improvisação dos ambientes e efeitos, sempre dentro do que havia sido preparado.

O título atribuído à obra foi “Esquadrão da Amizade”. Segue o texto final:

Era uma vez, | um mundo em que ninguém podia sorrir nem sentir-se feliz.
(Lento e Piano: 4 acompanhamentos)

Nesse mundo, havia um coelho saltitão | que trabalhava num escritório, mas chegava todos os dias atrasado. Dizia-se que, todas as noites, saltitava pelas ruas para traficar gomas e risos. (Meio Forte: 1 Coelho + 3 acompanhamentos)

Contudo, mal ele sabia é que era espiado por outros animais. (Lento e Piano: 1 Águia + Acompanhamento; 1 Tigre + 1 Acompanhamento)

Um dia, depois do trabalho, suspeitou que estava a ser perseguido | e ouviu o que parecia ser o som das patas de um tigre a aproximar-se. (Accel. 1 Tigre + 3 Acompanhamentos)

Desatou a saltitar velozmente. | (Rápido: 1 Tigre + Acompanhamento; 1 Coelho + Acompanhamento)

Mas uma águia | apareceu pelos ares e apanhou-o. (1 Águia + 3 Acompanhamentos)

O tigre | chegou entretanto e, com um rugido enorme, levou-o consigo. (Fortíssimo: 1 Tigre + Acompanhamento)

Enquanto o coelho saltitava de medo e de olhos fechados, | foi levado para um lugar frio e escuro. (1 Coelho + Acompanhamento; 1 Águia + Acompanhamento)

Ouviu uma voz muito baixa que o surpreendeu. | Era um pequeno camaleão colorido que saía de uma grande árvore. (Lento e Piano: 1 Camaleão + 3 Acompanhamentos)

Afinal este camaleão | era o líder deste grupo que, através da amizade e da diversão, pretendia libertar o mundo da ditadura do Medo e da Intolerância. (Rápido e Forte: 1 Camaleão + 3 Acompanhamentos)

A partir daquele dia, o coelho e os seus três novos amigos | começaram a engendrar um plano para atacar o castelo daqueles ditadores. (Rápido e Piano: 1 Coelho + Acompanhamentos)

Chegou o grande dia! | (Violento e fortíssimo: Efeitos sonoros representando suspense; Pizzicato Bartok)

Conforme planeado, o camaleão distraiu a Raiva e a Maldade, | que eram os guardas daquele castelo. Aparecendo e desaparecendo com a sua camuflagem, confundiu-os e abriu passagem para os restantes amigos. (Rápido e Forte Piano - aparecendo e desaparecendo: 1 Camaleão + 3 Acompanhamentos)

A águia | bateu as suas enormes asas e gerou uma onda de vento tão forte que derrubou as portas do castelo, fechadas pela Angústia. (Forte: 1 Águia + 3 Acompanhamentos)

O tigre |, sempre corajoso, viu aqui a sua oportunidade para correr atrás do Medo e com um rugido fortíssimo fê-lo desaparecer. (Forte crescendo até ao Fortíssimo: 1 Tigre + Acompanhamento)

Entretanto, o coelho | saltitava perseguindo a Intolerância. (Fortíssimo: 1 Coelho + 3 acompanhamentos)

Cansado, (suspensão) pegou na sua última goma, atirou-a e acertou-lhe com tamanha força que ela perdeu o “in” e transformou-se na tolerância! | (Violento e Fortíssimo: Efeitos sonoros representando suspense; Pizzicato Bartok)

Assim, aquele mundo voltou a ser alegre e divertido. (Rápido, Alegre e Forte: 1 Coelho + 3 acompanhamentos)

Como se pode perceber, a verde incluímos as informações de caráter, dinâmicas, etc. O símbolo | indica o local onde, com a indicação por parte de que lê a história, se inicia a sonorização daquela frase.

Aos poucos, os intérpretes tornaram-se capazes de tocar a obra como um todo congruente tendo-a reproduzido com bastante qualidade na Audição de 2º Período.

8.3 Atividade CIAsP: Portugal

A última atividade de que vamos falar foi baseada no já referido modelo CIAsP de Keith Swanwick, experimentado nas Unidades Curriculares lecionadas pelo professor José Carlos Godinho no Mestrado em Ensino de Música. Para o efeito, tentámos abordar os três pontos fundamentais (composição, audição e performance) e também, com menor relevo, os dois secundários (literatura e técnica).

A proposta foi baseada na obra “Recuerdos de Alhambra” de Francisco Tárrega. Como tal, solicitámos aos participantes que criassem uma pequena peça que incluísse duas características presentes na obra mencionada: representação de uma zona geográfica (para motivar os alunos, seleccionámos zonas do nosso país, nomeadamente, Norte, Centro, Sul e Ilhas) e composição a duas vozes.

Depois deste passo, demos-lhes a ouvir a peça que serviu de ponto de partida para a tarefa, interpretada pela guitarrista de renome Ana Vidovic. Explicámos então as semelhanças com as composições originais referindo que Alhambra é uma fortaleza histórica na cidade de Granada, em Espanha, acerca da qual Tárrega escreveu esta peça. Deste modo, além de trabalharmos a audição, abordámos a literatura relacionada com a mesma.

Concluída a composição da obra, à qual se deu o nome do nosso país, os estudantes foram convidados a interpretá-la. Num primeiro momento, fizeram-no apenas para os colegas dentro da sala para que, dessa forma, pudéssemos corrigir algumas dificuldades técnicas e interpretativas antes de, na Audição de 3º Período, tocarem a sua obra em público. Cumprimos, através da performance e do trabalho técnico, a abordagem de todos os pontos do modelo de Swanwick.

Portugal

Norte

$\text{♩} = 90$

The musical score is for two guitars, labeled 'Guit 1' and 'Guit 2'. It is in 3/4 time with a key signature of one sharp (F#). The tempo is marked as $\text{♩} = 90$. The score consists of 11 measures. Measures 1-4 are for Guit 1, measures 5-8 for Guit 2, and measures 9-11 for both. The piece ends with a double bar line and a red arrow pointing to the final chord. The instruction 'Deslizar a mão nas cordas desde o cavalete em direção à escala' is written above the final measure.

Figura 9 - Partitura do primeiro andamento (Norte) da obra “Portugal”, composta pelos alunos

Portugal
Centro

$\text{♩} = 60$

Guit 1

Guit 2

The musical score is for a piece titled "Portugal" by "Centro". It is written for two guitars, labeled "Guit 1" and "Guit 2". The time signature is 4/4, and the tempo is marked as $\text{♩} = 60$. The key signature has two sharps (F# and C#). The score consists of two systems. The first system has two staves. Guit 1 starts with a first finger (1) on the first note, followed by a series of eighth and sixteenth notes. Guit 2 starts with a mezzo-forte (mf) dynamic and plays a series of eighth notes. The second system also has two staves. Guit 1 continues with a series of eighth and sixteenth notes, ending with a diamond-shaped fermata. Guit 2 continues with a series of eighth notes, ending with a diamond-shaped fermata. The piece concludes with a double bar line.

Figura 10 - Partitura do segundo andamento (Centro) da obra “Portugal”, composta pelos alunos

Portugal

Sul

$\text{♩} = 80$

The musical score is for two guitars, labeled 'Guit 1' and 'Guit 2'. It is in 4/4 time with a tempo of 80 beats per minute. The key signature has one sharp (F#). The score is divided into four systems. The first system shows Guit 1 with measures 1 and 2 as whole rests, and measure 3 with a melodic line starting on a half note G4, marked *mf*. Guit 2 starts in measure 1 with a half note G3, marked *pizz.* and *mf*. The second system continues the melodic lines, with Guit 1 having a sixteenth-note triplet in measure 5 and Guit 2 having a half note G3 marked *nat.* in measure 5. The third system shows Guit 1 with a half note G4 in measure 7 and Guit 2 with a half note G3 in measure 7. The fourth system shows the final measures, with Guit 1 having a half note G4 in measure 11 and Guit 2 having a half note G3 in measure 11, both marked *rall.* and ending with a repeat sign.

Figura 11 - Partitura do terceiro andamento (Sul) da obra “Portugal”, composta pelos alunos

Portugal
Ilhas

$\text{♩} = 120$

Guit 1

Guit 2

mf

mf

Golpe no tampo

Figura 12 - Partitura do último andamento (Ilhas) da obra “Portugal”, composta pelos alunos

9. Apresentação e Discussão de Resultados

Partindo da análise e do tratamento dos dados recolhidos apresentaremos seguidamente os resultados do trabalho desenvolvido com estes alunos.

Consideramos que o facto de conseguir improvisar e/ou compor é, por si só, uma grande mais-valia para qualquer músico. Quantas vezes não somos chamados a fazer algum tipo de arranjo ou a improvisar uma cadência ou ainda a tocar músicas de origem popular e tradicional, na sua maioria de tradição oral? Foi muito interessante verificar que cada vez que foi tocada a obra com improvisação esta revestiu-se de características ligeiramente diferentes, seja devido a uma interpretação diferente, seja por um efeito executado com outro timbre, ou partindo de uma nota mais aguda ou, pelo contrário, mais grave. Mesmo entre os discentes encontrámos perspectivas distintas. A Aluna B, por exemplo, procurou sempre que a sua melodia representativa do Coelho fosse tocada sempre da mesma forma, enquanto que o Aluno D, por outro lado, de cada vez que tocou, transformou um pouco o ritmo, afastando-se, por vezes, da sua melodia original. Na nossa opinião, esta é uma das particularidades mais atraentes e extraordinárias da música: poder ser diferente em cada performance.

Uma vez que um dos nossos propósitos iniciais era o de entender em que âmbitos poderíamos alcançar resultados com esta intervenção, repartiremos, de seguida, esta exposição nos vários níveis onde os conseguimos obter.

9.1 Motivação

Todas as respostas que obtivemos nos questionários efetuados revelam que este tipo de trabalho com composição e improvisação afeta positivamente a motivação.

Inicialmente, alguns alunos demonstraram algum receio de não serem capazes de criar. Logo na segunda aula notámos que as Alunas A e C revelavam mais facilidade a dar largas à imaginação, enquanto que os restantes participantes demonstravam bastante dificuldade nesta tarefa, como o Aluno D que preferiu ir buscar inspiração a melodias já conhecidas ou a Aluna B que acabou por necessitar de uma ajuda muito maior por achar que não conseguia compor “nada”, como várias vezes afirmou. Todavia, esses medos foram ultrapassados rapidamente e, logo na aula seguinte, notámos que todos os envolvidos demonstraram encarar esta atividade com mais naturalidade do que anteriormente.

Com o passar do tempo, o ato de criar música passou a ser motivo de entusiasmo e regozijo. No final da quinta aula, por exemplo, os quatro

“compositores” demonstraram estar muito satisfeitos e divertidos com a sua história sonorizada.

Muitas mais são as referências à motivação dos alunos nas notas de campo. No término do primeiro período escolar, compreendemos que os quatro alunos demonstravam já um grande interesse e entusiasmo pelas aulas de música de conjunto, sobretudo nos exercícios de composição e improvisação. Este interesse foi sendo acompanhado por trabalho em casa, o que, claramente, deu os seus frutos na qualidade da sua execução. Na aula número treze, sublinhámos o entusiasmo de cada um na tentativa de tocar a obra no seu todo. Cada um manifestou estar completamente motivado para tocar esta peça bem e concentrado. Na vigésima sessão, percebemos que a motivação estava a ter um papel fundamental na aquisição de competências e na conquista dos objetivos traçados, uma vez que o entusiasmo se convertia em treino em casa.

Contrariamente ao que observámos nas composições originais e nas improvisações, na interpretação de uma peça já composta, *Chocalypso* de Andrew Forrest (Anexo D), também tocada nos dois primeiros períodos, os estudantes acabaram por não mostrar tanto empenho. O resultado disso pode ser verificado nos vídeos da Audição Final de Segundo Período onde a peça de Forrest, revelando embora trabalho e dedicação, não foi tão bem executada como o *Esquadrão da Amizade*. No mesmo vídeo é também possível observar que os próprios alunos assumiram, por iniciativa própria, a apresentação desta última obra, demonstrando o entusiasmo e também o orgulho por eles sentidos. O mesmo aconteceu na Audição Final de Terceiro Período com a peça *Portugal*.

9.2 Expressividade, Sonoridade e Sensibilidade

A atividade de criação da “banda sonora” para a história criada contribuiu em grande medida para os discentes se dedicarem de forma mais concreta à expressividade. O facto de se encontrarem do lado do compositor, em vez de apenas no lugar do intérprete, consciencializou-os, de um modo mais concreto do que antes, da importância da expressão. Consideramos notável o interesse de cada um na tentativa de exprimir da melhor forma a passagem da história. A Aluna A, por exemplo, na melodia representativa do camaleão, aquando da frase “aparecendo e desaparecendo com a sua camuflagem”, procurou alternar bastante a sua dinâmica de modo a fazer “aparecer” e “desaparecer” a melodia. Consideramos, contudo, que o avançar da ação da história facilita este processo. Numa obra musical sem a ajuda do texto, a expressão torna-se mais subjetiva e, por isso, mais difícil de evidenciar. Ainda assim, pensamos que este pode ser um excelente ponto de partida para, mais tarde, aprofundar com outro tipo de obras.

A busca de sons adequados à melodia pretendida ou à fase da história a musicar possibilitou igualmente a experimentação de timbres e ataques diferentes e a consequente exploração de sonoridades na guitarra utilizando sons “doces” ou “metálicos”, “suaves” ou “agressivos”. Também na Audição Final de Segundo Período a Aluna B interpretou a melodia do Coelho perseguindo a Intolerância com um timbre mais “metálico” e “agressivo”.

A experiência de ser compositor contribuiu ainda para a sensibilidade musical de cada um destes jovens. Na obra *Portugal*, havendo uma zona geográfica para representar em cada andamento, notámos um esforço evidente para escrever algo que se referisse à sua percepção real daquela zona. As Alunas A e B afirmaram que acham que as pessoas de Trás-os-Montes discutem muito e, como tal, no andamento *Norte* da peça *Portugal*, entre os compassos 7 e 10, escreveram o que consideraram ser “uma discussão com um transmontano”.

Improvisando, obviamente, nunca se toca exatamente o mesmo. Esta característica é, a nosso ver, muito interessante no desenvolvimento da sensibilidade de cada músico. Isto porque, consoante os sentimentos, podemos alterar a forma como tocamos naquele momento em específico. Os nossos alunos vivenciaram isto mesmo nas suas improvisações. A sua obra *Esquadrão da Amizade* sempre que foi interpretada em aula resultou de forma ligeiramente diferente porque cada um sabia ter liberdade para arriscar procurar o som que mais se adequava aos sentimentos que pretendia transmitir ou que, na sua opinião, funcionava melhor naquele momento da história.

Concluimos assim que, através da exploração do som, da expressão e da sensibilidade, estas práticas contribuíram para a melhoria da musicalidade destes estudantes.

9.3 Compreensão Musical

Como tivemos oportunidade de explicar anteriormente, na história musicada, enquanto cada aluno reproduzia a melodia representativa do seu personagem, os restantes executavam efeitos que pudessem adequar-se ao habitat daquele animal. Assim sendo, de uma forma lúdica, tranquila e divertida, estes estudantes puderam criar e desenvolver uma pequena peça sob a forma de melodia acompanhada.

Estes exercícios revelaram-se de extrema utilidade no que concerne à compreensão musical. Além de utilizarem conceitos novos para si, tais como o *leitmotiv*, por exemplo, os alunos, ao compor, também se viram forçados a refletir sobre várias questões que, quando interpretam uma obra já escrita, tomam como dados adquiridos: armações de clave, construção de harmonias, sentido musical da frase, estrutura da peça, entrosamento entre as várias vozes, intensidade de cada

uma em cada parte. Uma vez mais, percebemos que a consciencialização da importância de cada um destes conceitos permite agora aos estudantes encararem cada obra que tenham de tocar de forma mais atenta e esclarecida, contribuindo assim para uma melhor interpretação.

9.4 Conhecimento do Instrumento

O conhecimento da guitarra foi também um dos pontos em que houve melhorias evidentes, sobretudo devido aos exercícios de improvisação melódica.

A procura de notas a partir da sétima posição com o objetivo de permitir improvisar melodias mais agudas ajudou os instrumentistas a alargar o seu conhecimento da escala do instrumento. No seu questionário, a Aluna C evidenciou que estas atividades a ajudaram a *conhecer mais notas na guitarra*. Além disso, a experimentação e criação de efeitos sonoros impulsionou os alunos a descobrir várias potencialidades sonoras, tímbricas e até percussivas da guitarra.

A este respeito, todas as respostas obtidas dos alunos também foram da opinião que estes exercícios os ajudaram a progredir como guitarristas.

9.5 Técnica

No que concerne à técnica, os alunos também consideraram que obtiveram melhorias devido a esta intervenção.

Por um lado, o facto de termos trabalhado uma série de efeitos e formas de tocar, como por exemplo o *pizzicato*, o próprio *pizzicato* Bartok, os harmónicos naturais e técnicas percussivas (percutir o tampo ou a ilhargia com o polegar), desafiou os estudantes a experimentar e aprender a executar cada uma dessas técnicas. A abordagem do instrumento tornou-se mais livre e menos preocupada.

Por outro lado, para poder improvisar uma melodia com as notas de uma escala ou de um acorde, os guitarristas necessitaram de exercitar as escalas e arpejos utilizados e, como tal, trabalhar técnica.

Por fim, não menos importante, constatámos por várias vezes que, tanto nos improvisos como nas composições escritas, os estudantes procuravam incorporar as técnicas que se encontravam a estudar para as suas peças para guitarra solo. Um exemplo escrito é o compasso 4 (guitarra 1) do andamento *Sul* da peça *Portugal*. De acordo com as indicações da Aluna A, esta passagem deveria ser tocada com a mesma nota em duas cordas: um mi na segunda corda alternado com outro na primeira corda. Esta mesma técnica é utilizada pelo compositor Máximo Diego

Pujol na sua obra *Candombe En Mi* (Anexo E) logo no primeiro compasso, obra essa que a referida aluna estava a aprender na mesma altura. A utilização de harmónicos no andamento *Ilhas*, também da peça *Portugal*, apresenta a mesma relação com o Estudo em Mi menor de Francisco Tárrega (Anexo F), estudado então pelas Alunas B e C.

9.6 Formação Musical

Em questões mais teóricas os resultados obtidos foram também bastante evidentes. Através dos exercícios de improvisação melódica, os discentes foram demonstrando melhores conhecimentos de construção de harmonias e escalas. Após duas aulas a trabalhar este conteúdo já demonstravam ser capazes de identificar, ainda que lentamente, as notas de acordes maiores simples. Consideramos que este tipo de práticas permite atribuir um significado concreto aos conceitos de harmonias e escalas que os estudantes tantas vezes evitam por não compreenderem a sua utilidade. Deste modo, através de uma atividade criativa, prazerosa e divertida, estes guitarristas conseguiram aprender as regras de construção de tríades, acordes de sétima da dominante e de escalas maiores e menores. Com mais tempo em cada sessão, parece-nos que seria possível aprofundar mais alguns destes conceitos e aprender acordes novos e mais complexos.

No mesmo sentido, as experimentações realizadas possibilitaram também aumentar o saber destes jovens relativo a tonalidades. Para além de, nas suas composições escritas, compreenderem o préstimo de uma armação de clave, nos exercícios de improvisação melódica os alunos conseguiram entender que, dentro de uma dada tonalidade, as harmonias têm a sua função específica. Estas experimentações tiveram também interessante impacto na formação auditiva. Enquanto trabalhámos as funções harmónicas, os participantes puderam experimentar a contraposição da tensão da dominante face à sensação de repouso provocada pela tónica. Mais tarde, ao incluir o IV grau, conseguiram ouvir a tensão crescente da subdominante como alternativa às duas funções já estudadas. Mais uma vez, entendemos que a execução destas tarefas promoveu a aprendizagem deste tipo de conceitos no seu contexto prático o que facilitou o treino auditivo.

9.7 Outros

Além dos âmbitos por nós identificados, referidos anteriormente, nos questionários efetuados os alunos estes indicaram os seguintes três: criatividade; espontaneidade; e trabalho em grupo.

No que respeita à criatividade e à espontaneidade, consideramos algo óbvio que o trabalho de improvisação e composição se reflita nestas duas vertentes. Todavia, não deixam de ser referências interessantes porque parecem, a nosso ver, aludir a alguma lacuna anterior nestas áreas. Quanto ao trabalho em grupo, ainda que, sem dúvida, observemos melhorias nesse campo, essas devem-se sobretudo ao trabalho coletivo por si só, mais do que à composição e improvisação especificamente.

Além do que já foi descrito, ao longo do ano fomos sendo surpreendidos por uma reação, no mínimo, curiosa. Passado o período inicial de adaptação à improvisação, começámos a notar uma maior descontração nos quatro guitarristas ao improvisar do que ao tocar peças com partituras escritas. Refletindo sobre o assunto, concluímos que, por um lado, este facto se devia à libertação da partitura, o que imprimia um certo ar mais lúdico à atividade. Por outro lado, a circunstância de não terem de dedicar grande parte da sua atenção a seguir as notas na pauta permitia aos discentes concentrarem-se somente na performance, tal como acontece a alguém que toca uma peça sem necessitar da partitura.

10. Considerações Finais

Através da pesquisa efetuada acerca das ideias de vários pedagogos musicais, compreendemos que, na sua grande maioria, defendem o recurso à composição e/ou improvisação na aprendizagem musical. Porém, o ensino desta arte em Portugal parece não ter seguido essa tendência.

Assim, desenvolvemos este projeto através de uma investigação-ação, ao longo do ano letivo de 2016/2017, com o intuito de trabalhar a composição e a improvisação em aulas guitarra e de música de conjunto.

Apesar de termos conseguido atingir os objetivos a que nos propusemos, reconhecemos que poderíamos ter aprofundado mais os exercícios se as sessões tivessem uma duração maior. Com apenas quarenta e cinco minutos de aula não nos foi possível aproximar mais das ideias defendidas pelos pedagogos estudados. Ainda assim, desde cedo, esta prática evidenciou ser profícua para o desenvolvimento musical de cada aluno envolvido, sendo que foi possível determinar benefícios tanto ao nível teórico como prático. Admitimos, no entanto, que alguns dos resultados alcançados neste trabalho podem, eventualmente, ser obtidos de outras formas, sem recurso a composição e improvisação. Porém, com a experiência adquirida através desta intervenção, parece-nos seguro dizer que, desta maneira, muitas das técnicas e conceitos ganham um sentido mais claro e prático para quem as trabalha. Esta ideia vai ao encontro daquelas defendidas por vários dos pedagogos anteriormente abordados, nomeadamente, no que respeita a vivenciar a música antes de a aprender em teoria. E não será a criação uma das melhores maneiras de vivenciar as artes?

Ainda que tenhamos concluído que existem claras vantagens na utilização de exercícios com improvisação ou composição, não pretendemos sugerir a substituição das habituais formas de ensinar. Não cremos ser possível a existência de um ensino da música com sucesso apenas e só com trabalho criativo. Pelo contrário, queremos propor a inclusão deste tipo de práticas nas já existentes. Tal como defende Keith Swanwick, afirmamos que, a par da performance e da audição, auxiliadas pelo estudo teórico e técnico, é importantíssimo o contacto com a composição, seja ela sob que forma for.

Indo ao encontro das propostas de John Paynter e Murray Schafer, em vez de utilizarmos um método específico, procurámos investigar diferentes tipos de exercícios relacionados com o tema em questão e, experimentando criativamente, pusemo-los em prática tentando desenvolver nos alunos competências musicais, performáticas e técnicas e estimular a criatividade e a expressão dos sentimentos. É, portanto, nesse sentido que se dirige a nossa proposta.

Consideramos que a realização de atividades criativas com o instrumento seria novidade para a maioria dos estudantes de música do nosso país. Essa inovação

poderia, com a criação de um ambiente propício, converter-se em motivação e, conseqüentemente, em estudo, o que naturalmente potencializaria a aprendizagem das várias competências e a satisfação do aluno. Através da nossa experiência temos constatado que o maior obstáculo da generalidade dos professores do ensino artístico é, nos nossos dias, a motivação para um estudo diário e aprofundado. Num mundo cheio de tecnologias, torna-se difícil solicitar diariamente a concentração de um jovem para o seu instrumento. Portanto, torna-se essencial a pesquisa de atividades que estimulem a motivação.

Entendemos também que esta abordagem pode ser, por vezes, uma alternativa mais interessante face a outros exercícios menos prazerosos. Eventualmente, se for esse o objetivo, podem direcionar-se as tarefas para determinada técnica ou um conceito específico de modo a trabalhá-lo mais aprofundadamente. Se pretendemos que um discente desenvolva a técnica do *tremolo*, por exemplo, podemos propor-lhe a criação de uma obra com essa técnica. Depois, ao praticá-la, promovemos a sua correta execução.

Além de ajudar a desenvolver ideias próprias e aspetos estilísticos, a criação pode também ser um meio de demonstração e evolução dos conteúdos apreendidos anteriormente e até de congregação de conceitos e técnicas assimiladas.

Concluimos ainda que a improvisação pode contribuir para a contínua adaptação do músico a uma arte em constante evolução devido à permanente procura de novas ideias, sonoridades, técnicas e experimentações. Será que poderá também colaborar na adaptação do indivíduo que a pratica a uma sociedade em incessante mutação?

A concretização deste projeto suscitou em nós questões novas e desafiantes. Constitui um desafio para o professor estimular os seus alunos de modo a conseguir sempre a mesma reação e o mesmo entusiasmo que os obtidos com esta investigação. Será que a solução poderá passar pela desconstrução da obra na tentativa de ajudar os estudantes a colocarem-se na “pele” do compositor? Uma análise de uma peça aquando da sua leitura poderá facilitar a identificação de estruturas harmónicas, melódicas e até técnicas. Poderá esta ser também uma forma de atribuir sentido a matérias mais teóricas e técnicas? Que outras soluções poderão existir?

Haverá também uma grande diferença entre uma improvisação e uma composição? Quantas obras que conhecemos hoje são apenas uma de muitas versões, aquela que ficou escrita e, portanto, a que continua a ser tocada e apreciada? Será esta a grande vantagem da utilização do suporte escrito? As obras de Bach que temos hoje como garantidas em imensas partituras, por exemplo, não serão fruto de uma extraordinária capacidade de improvisação, conseguida à custa de muito trabalho? Se assim é, até que ponto a partitura não deve ser vista mais como orientação do que como indicação inflexível e restritiva?

Bibliografia e Webgrafia

(2012) Programa da Disciplina de Guitarra Clássica, Ourearte, Escola de Música e Artes de Ourém

(s/d) vox 'racionalismo'. In Infopédia. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/\\$racionalismo;jsessionid=ZPey56qapVP78KWwggIYzA__](https://www.infopedia.pt/$racionalismo;jsessionid=ZPey56qapVP78KWwggIYzA__)

Albino, C. A. C. (2009). A Importância do Ensino da Improvisação Musical no Desenvolvimento do Intérprete. (Dissertação de Mestrado não publicada). São Paulo: Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Araldi, J. (2012). Maurice Martenot – Educando com e para a Música. In Mateiro, T., e Ilari, B. (Comp.). (2012). Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: Editora Intersaberes.

Arnaus, A. (2007). Maurice Martenot. In Díaz, M. e Giráldez, A. (Coords.). Aportaciones Teóricas y Metodológicas a la Educación Musical. Barcelona: Graó.

Ávila, M. B. (s. d.). Métodos ativos – Novos conteúdos - Schafer, Self, Paynter, Gordon, Swanwick. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi.

Bogdan, R. C., e Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Bona, M. (2012). Carl Orff – Um Compositor em Cena. In Mateiro, T., e Ilari, B. (Comp.). (2012). Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: Editora Intersaberes.

Brito, D., e Brito, J. M. (2017). Oração: Aprender a Proximidade de Deus. *Mensageiro do Coração de Jesus*. N.3, Março.

Brito, M. T. A. (1998). Música in Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: Coordenação Geral de Educação Infantil, Departamento de Política da Educação Fundamental, Secretaria da Educação Fundamental, Ministério da Educação e do Desporto. Vol. 3 p. 45- 79

Câmara Municipal de Tomar (2015). Caracterização do Município. Disponível em <http://www.cm-tomar.pt/index.php/pt/municipio/concelho/caracterizacao>

Caspurro, M. H. R. S. (2006). Efeitos de Aprendizagem da Audição da Sintaxe Harmónica no Desenvolvimento da Improvisação. Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro.

Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro: Critérios de Avaliação e Programa da Disciplina de Guitarra Clássica. Disponível em: http://www.cmacg.pt/images/AnoLetivo_2015-16/Programas/Cordas/CMACG.Guitarra.criterios.programa.15.16.pdf

Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (s. d.). Programa do curso de Viola dedilhada. Disponível em: <http://www.conservatoriodebraga.pt/userfiles/file/Escola-programa-de-guitarra.pdf>

Costa, M. M. I. A. (2010). O Valor da Música na Educação na Perspectiva de Keith Swanwick. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. e Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, nº 2. Pp. 455-479. Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Dias, R. C. (2014). As Propostas dos Educadores Musicais da Primeira e Segunda Gerações e as suas Aplicações nas Salas de Aula do Ensino Regular. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos.

Dick, B. (2000). A Beginner's Guide to Action Research. Disponível em: <http://www.aral.com.au/>

Escola, N. (2010). Entrevista com Keith Swanwick sobre o ensino de música nas escolas. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/artefundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobreensino-musica-escolas-instrumento-musical-arte-apreciacao-composicao-529059.shtml>.

Esteves, A. A. C. (2014). Composição Musical na disciplina de Formação Musical no Ensino Profissional de Música - Estudo de Caso. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Fialho e Araldi (2012). Maurice Martenot – Educando com e para a música. In Mateiro, T., e Ilari, B. (Comp.). (2012). Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: Editora Intersaberes.

Fonterrada, M. T. O. (2012). Raymond Murray Schafer – O Educador Musical em um Mundo em Mudança. In Mateiro, T., e Ilari, B. (Comp.). (2012). Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: Editora Intersaberes.

Fonterrada, M. T. O. (2014). A Música em Tempos de Mudança – Reflexão Acerca do Seu Papel na Educação. *Revista Reflexão e Ação*. Vol. 22, nº1, p. 18-31. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/4628/3283>

Fraderick, A. (2008). O Aprendizado Musical em Crianças entre Zero e Seis Anos, Segundo a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin E. Gordon. (Monografia de Licenciatura não publicada). Rio de Janeiro: Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Gainza, V. H. (1964). La Iniciación Musical del Niño. Buenos Aires: Ricordi.

Gainza, V. H. (1964). La iniciación musical del niño. Manuales Musicales Ricordi. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Gainza, V. H. (1977). Fundamentos Materiales y Técnicas de la Educación Musical. Buenos Aires: Ricordi.

Gainza, V. H. (1983). La Improvisación Musical. Buenos Aires: Ricordi.

Gordon, E. E. (2000). Teoria de Aprendizagem Musical - Competências, conteúdos e padrões (M. F. Albuquerque, trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra originalmente publicada em 1980).

Gordon, E. E. (2000). Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar (P. M. Rodrigues, trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra originalmente publicada em 1980).

Grout, D. J., Palisca, C. V. (1994). História da Música Ocidental. (Faria, A. L., trad.) Lisboa: Gradiva.

Haselbach, B. (1971). Orff-Schulwerk: Elementare Musik und Bewegungserziehung. In: Bünner, G., Röthig, P.; e Germann-Müller, U. Grundlagen und Methoden Rhythmischer Erziehung (1971). Stuttgart: Klett.

Ilari, B. (2012). Shinichi Suzuki – A Educação do Talento. In Mateiro, T., e Ilari, B. (Comp.). (2012). Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: Editora Intersaberes.

Jaques-Dalcroze, É. (1984). Notes bariolées. Paris: Jeheber

Joly, I. Z. L. (s. d.). Sobre a história da educação musical. Disponível em: <http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1027/1/Sobre%20a%20hist%C3%B3ria%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20musical.pdf>

Keyla, R. O. (2011). Panorama da Educação Musical: Práticas Metodológicas em duas Escolas de Música de Goiânia. Goiânia: Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás.

Lima, F. A. (2016). Estratégias de ensino e aprendizagem – métodos ativos. Disponível em: <http://www.itf.org.br/estrategias-de-ensino-e-aprendizagem-metodos-ativos.html>

Lopes, F. M. P. R. (2015). Ensino articulado de música no Conservatório Regional de Castelo Branco: motivação, vocação e aptidão musical no percurso do ensino básico. Castelo Branco: Escola Superior de Artes Aplicadas, Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Mariani, S. (2012). Émile Jaques-Dalcroze – A Música e o Movimento. In Mateiro, T., e Ilari, B. (Comp.). (2012). Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: Editora Intersaberes.

Martenot, M. (1970). Méthode Martenot: principes fondamentaux de formation musicale et leur application – livre du maître. 6. ed. Paris: Magnard.

Martenot, M. (1993). Principios fundamentales de la formación musical y su aplicación. Madrid: RIALP

Mateiro, T. (2012). John Paynter – A Música Criativa nas Escolas. In Mateiro, T., e Ilari, B. (Comp.). (2012). Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: Editora Intersaberes.

Mateiro, T., e Ilari, B. (Comp.). (2012). Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: Editora Intersaberes.

Parejo, E. (2012). Edgar Willems – Um Pioneiro na Educação Musical. In Mateiro, T., e Ilari, B. (Comp.). (2012). Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: Editora Intersaberes.

Pascual, P. (2002). Didáctica de la música para primaria: método Martenot. Madrid: Pearson Educación. S.A.

Paynter, J., e Aston, P. (1970). Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music. London: Cambridge University Press.

Rodrigues, M. A. (2015). Keith Swanwick – Ensinando Música Musicalmente. Revista *@rquivo Brasileiro de Educação*. Vol.3, num.5, jan-jul. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/download/10859/9315>

Schafer, R. M. (1992). *O Ouvido Pensante* (M. T. O. Fonterrada, M. R. G. Silva, M. L. Pascoal, trad.). São Paulo: Fundação Editora da Universidade Estadual Paulista. (Obra originalmente publicada em 1986).

Self, G. (1970). *New Sounds in Class: A Practical Approach to the Understanding and Performing of Contemporary Music in Schools*. London: Universal Edition.

Silva, A. L. da (2011). Tomar dos Templários: A Sede Portuguesa da Ordem dos Templários. *Revista Mosaico*. V.4, n.1, p.92-103, jan./jun. Disponível em <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/download/2034/1286>.

Silva, W. M. (2012). Zoltán Kodály – Alfabetização e Habilidades Musicais. In Mateiro, T., e Ilari, B. (Comp.). (2012). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Editora Intersaberes.

Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. London: Routledge.

Swanwick, K. (2006). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Swanwick, Keith (2003). *Ensinando Música Musicalmente* (Oliveira A. e Tourinho C. trad.). São Paulo: Moderna.

Vallim, V. C. (2003). *A Produção Musical na Educação Infantil: Um Desafio da Escola do Futuro*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

Willems, Edgar. (1975). *La valeur humaine de l'éducation musicale*. Fribourg: Pro musica.

Apêndices

**Apêndice A: Relatórios de aula elaborados a partir da
transcrição das notas de campo de cada sessão de
música de conjunto**

Aula nº 1

Esta primeira aula começou dez minutos depois da hora, devido ao atraso de alguns alunos. Deste modo, vi-me obrigado a suprimir os exercícios de aquecimento e a reduzir o tempo dedicado a cada momento da aula, alterando a planificação anteriormente elaborada.

Iniciei a aula com uma breve apresentação aos alunos e entre estes. Após explicar a forma de trabalhar nas aulas e o estudo necessário em casa, procedi à rápida afinação das guitarras e, finda a mesma, entreguei as partituras da obra “Chocalypso” de Andrew Forrest. Questionei, de seguida, os alunos acerca de símbolos e palavras que pudessem não conhecer na partitura. Expliquei e exemplifiquei, quando necessário, cada um deles dando especial relevo ao Swing, uma vez que nenhum dos alunos conhecia este conceito. Os alunos, sobretudo o Aluno D, demonstraram um grande interesse e começaram imediatamente a tentar tocar com este ritmo. As alunas B e C, as mais novas do grupo, apresentaram maiores dificuldades e, como tal, procurei ajudá-las mais especificamente.

Atribuí, seguidamente, as partes a cada aluno da seguinte forma: Aluno D, na primeira guitarra; Aluna C, na segunda; Alunas A e B, ambas na terceira guitarra. A aluna A faltou, porém, a esta aula. A leitura iniciou-se, à primeira vista, tentando aplicar o Swing. A Aluna B revelou maiores dificuldades na execução do ritmo da sua parte. Considero que, em aulas futuras, será importante a presença da Aluna A como ajuda nestas dificuldades.

Devido às complicações geradas pelos atrasos na aula, não foi possível avançar muito na leitura, pelo que estabeleci uma pequena secção para ser estudada pelos alunos em casa.

Apesar dos problemas já relatados, entendo que os objetivos da aula foram, na sua essência, atingidos. Os conceitos apreendidos devem, contudo, ser mais aprofundados à medida que avança a leitura e a interpretação da peça. O “balanço” pretendido com o Swing deve ser mais treinado e experimentado até que se torne mais natural e intuitivo.

Ainda que a aula tenha decorrido num clima calmo e os alunos tenham ficado aparentemente entusiasmados e motivados para estudar em casa, observo que há alguns pontos a melhorar:

- No planeamento da aula, devo ter maior consciência da exequibilidade de todas as atividades propostas. Nesta aula, notei que, mesmo que a aula tivesse começado à hora programada, provavelmente, não teria conseguido cumprir toda a planificação. As aulas são de apenas quarente e cinco minutos e, portanto, devo limitar a quantidade de exercícios;

- Ainda no que respeita à gestão da aula, penso que é importante contar com algum tempo para o inesperado, isto é, por exemplo, uma dificuldade maior que

ocupe algum tempo da aula, como aconteceu desta vez com a leitura rítmica da Aluna B;

- Devo ter mais cuidado para não descorar as diferentes velocidades de aprendizagem dentro do grupo e procurar estratégias que ajudem os alunos menos avançados a melhorar sem desmotivar os restantes. Eventualmente, poderei pedir a uns para ajudarem os outros sendo, também eles, agentes proativos de ensino.

Aula nº 2

Iniciei esta aula com a afinação individual de cada guitarra pelo respetivo aluno. Uma vez que, alguns alunos são apenas do sétimo ano, apresentam maiores dificuldades neste campo e, portanto, acabam por demorar mais tempo e necessitar de maior ajuda. Após este primeiro momento, que, apesar do previsto, demorou cerca de oito minutos, realizei alguns exercícios de aquecimento onde os alunos interpretavam as notas do acorde de Mi de Sétima Maior, repartindo entre si as quatro notas e alternando entre as mesmas sempre que por mim solicitado. Com estes momentos, pretendo dar a conhecer a estes jovens guitarristas as notas que formam as diferentes harmonias e as mais variadas formas e locais para as tocar no seu instrumento. Acabei por não fazer mais do que um exercício devido ao tempo tão reduzido de que dispomos.

Numa segunda parte de aula, retomei a leitura da peça “Chocalypso” de Andrew Forrest. Os discentes voltaram a ler, lentamente, o que havia já sido estudado e terminaram, individualmente, a leitura da primeira secção. Em conjunto, tentaram então interpretar essa parte da obra, orientados por mim. Contudo, devido à complexidade criada pela inclusão do Swing, os alunos, particularmente os mais novos, apresentaram bastantes dificuldades.

Por fim, na parte final da aula, convidei os aprendizes a experimentarem um pouco a composição livre. Cada um deveria representar, através de um pequeno trecho da sua autoria, o seu animal favorito. O Aluno D escolheu a águia, a Aluna C o tigre, a Aluna B o cão e a Aluna A o camaleão. Devido à novidade que é, para eles, a composição, foi um exercício mais moroso que o previsto e, portanto, deverá ser continuado na próxima aula. No entanto, compreendi que alguns destes alunos, como a Aluna A e a Aluna C, têm mais facilidade a “dar largas” à imaginação, enquanto que outros revelaram bastante dificuldade nesta tarefa, como o Aluno D que preferiu ir inspirar-se a melodias já conhecidas ou a Aluna B que acabou por necessitar de uma ajuda muito maior por achar que não conseguia compor nada como, várias vezes, afirmou.

Considero que, face a esta aula, tenciono procurar melhorar os seguintes pontos:

- No planeamento da aula, devo continuar a ter maior cuidado com a organização do tempo de cada tarefa;

- Uma vez que a correta execução Swing está a revelar ser de grande dificuldade para a maioria dos alunos, observo que talvez necessite de mudar a estratégia para a aprendizagem da peça “Chocalypso”.

Aula nº 3

A aula número 3 decorreu, em linhas gerais, como havia sido planificada. Depois do momento dedicado à afinação, à semelhança da semana anterior, solicitei aos alunos que executassem alguns pequenos exercícios de aquecimento utilizando as notas da harmonia de Mi de Sétima Maior. Começo a notar que, além de permitirem um melhor conhecimento da escala da guitarra, estes exercícios promovem um conhecimento das notas que compõem as harmonias, neste caso, por ora, Mi Maior.

Uma vez que, durante a aula precedente, a maioria dos alunos apresentou grandes dificuldades na execução do Swing, entendi ser necessária uma mudança de estratégia. Portanto, aquando da preparação da aula, resolvi, de forma a tratar de um problema de cada vez, ler a peça “Chocalypso” com os alunos sem o ritmo do Swing para que estes, no final, com a peça já “nos dedos”, possam experimentar essa alteração. Assim, nesta aula, avançámos um pouco mais nesta leitura.

Na parte final da aula, continuei o exercício de composição livre iniciado já na semana anterior. A Aluna B revelou querer mudar de animal afirmando que havia já tido uma ideia para representar o coelho. Em geral, todos os envolvidos demonstraram encarar esta atividade com mais naturalidade do que anteriormente e, desta forma, cada um concluiu a sua parte. No sentido de trabalhar alguns efeitos sonoros na guitarra, tais como o raspar da unha nas cordas graves, o pizzicato, entre outros, enquanto cada aluno reproduzia a representação do seu animal, os restantes executavam efeitos que pudessem adequar-se ao habitat daquele animal. Assim sendo, de uma forma lúdica e tranquila, estes estudantes puderam criar e desenvolver uma melodia e acompanhamento para as melodias dos colegas.

Sendo que continuo a encontrar bastantes dificuldades para cumprir o horário da aula, por este ser tão reduzido, talvez deva diminuir as atividades a realizar para que os alunos possam praticar mais durante a aula.

Aula nº 4

Nesta aula, depois do habitual momento de afinação das guitarras, convidei os alunos a executar a harmonia de Mi de Sétima Maior, geralmente utilizado no I grau da escala maior, repartindo entre si as notas das mesmas. Numa tentativa de gerir melhor o tempo, optei por não utilizar outras harmonias neste exercício. Desta forma, os alunos vão ouvindo e compreendendo a estabilidade da tónica. Com este tipo de exercícios, pretendo ir dando a conhecer aos estudantes as notas das harmonias, começando precisamente com a tónica. Deste modo, mais tarde,

poderão fazer alguns exercícios de improvisação tonal com as notas das harmonias, começando pela tônica.

Num segundo momento, continuei a ler a peça “Chocalypso” com os alunos. Sem o ritmo Swing, os alunos revelam ter uma maior facilidade na leitura e, como tal, os objetivos são mais facilmente cumpridos.

No que respeita ao exercício de composição iniciado em aulas anteriores, revela estar a tornar-se cada vez mais natural para estes alunos. As alunas Aluna B e Aluna C escreveram uma pequena história cujos personagens são os animais representados pelos quatro discentes em pequenas melodias. Deste modo, quando essa figura aparece na história, o compositor da sua melodia correspondente interpreta-a e, pelo menos um dos restantes alunos, executa o respetivo acompanhamento, enquanto o professor dá entradas e dirige o grupo.

No final da aula, os quatro compositores demonstraram estar muito satisfeitos e divertidos com a história sonora que começa a tomar o seu sentido e também com os efeitos sonoros que podem praticar neste exercício que, a pouco e pouco, toma a forma de uma pequena composição conjunta.

As atividades propostas continuam a ser demasiado extensas para um tão curto espaço de tempo, como tal, e de modo a não limitar os alunos a um tipo de atividade por aula, cada atividade irá prolongar-se por mais aulas do que o pensado inicialmente.

Por outro lado, o momento inicial de afinação levou também demasiado tempo, sobretudo para os alunos do sétimo ano, o que coloca os restantes em espera, podendo desmotivá-los. Esta situação merece, no futuro, uma atenção redobrada e, quiçá, uma mudança de estratégia neste item.

Aula nº 5

Por motivos de saúde, esta aula, que estava planificada para o dia 3 de Novembro, acabou por apenas se realizar no dia 10 do mesmo mês.

Face ao limitado tempo de aula e à forma como decorreram as aulas anteriores, resolvi, desta vez, efetuar uma pequena mudança de estratégia no momento inicial dedicado à afinação do instrumento. Optei, portanto, por solicitar aos alunos que, sempre que possível, tragam as guitarras já afinadas para a aula. Além disso, uma vez que os alunos mais novos revelam bastantes dificuldades no que concerne a este ponto, eu afino as suas guitarras exceptuando uma das cordas (selecionada aleatoriamente) que é então afinada por eles. Os alunos do quinto grau afinam a guitarra na sua totalidade. Considero que os alunos devem ter um treino maior neste campo da afinação, porém, dado o tempo que esta tarefa tem vindo a ocupar em algumas aulas, resolvi, perante estes factos, optar pelo mal menor.

Após este primeiro momento, prossegui então com a planificação preparada. Os alunos demonstram estar agora mais à vontade com a harmonia de Mi de Sétima Maior pelo que estou a ponderar começar a fazer, já a partir da próxima aula, alguns exercícios de improvisação com as notas desta harmonia.

Seguidamente, retomei a leitura da peça "Chocalypso" de Andrew Forrest. No que respeita a esta obra, os alunos da guitarra 1 e 2 demonstraram falta de estudo uma vez que não sabiam ainda as suas partes, conforme combinado na aula anterior. Ajudei, portanto, cada um a ler a sua parte em separado e solicitei-lhes que lessem em casa a próxima secção de modo a podermos acabar, em breve, esta leitura.

Por fim, abordei novamente a obra composta pelos alunos. Estes revelaram conhecer bem os vários efeitos utilizados nas aulas anteriores e, como tal, com a minha ajuda, começaram a procurar interpretar a história como planeado.

O trabalho desenvolvido tem sido, a meu ver, muito interessante porque os estudantes já conseguem olhar para os trechos compostos por cada um como parte de uma obra maior, banda sonora da história a ser contada, tal como a música para cinema.

Aula nº 6

Apesar de ter iniciado a aula com o habitual momento de afinação das guitarras, devido às alterações efetuadas na semana anterior, o tempo foi cumprido e, deste modo, pude começar o exercício de improvisação programado. Primeiramente, os alunos demonstraram algum receio face a esta nova abordagem com improvisação tonal. A exceção foi a Aluna A que, talvez devido ao treino que tem vindo a fazer nas suas aulas individuais, demonstrou um grande entusiasmo com esta atividade. A Aluna A foi, portanto, a primeira a arriscar uma pequena improvisação com as notas da harmonia de Mi de Sétima Maior (Mi, Sol#, Si, Ré#) enquanto os colegas, com um ostinato rítmico, tocavam a tríade de Mi Maior, repartindo entre si as três notas, conforme demonstra a seguinte partitura:

Base para improvisação sobre a harmonia de Mi Maior
Music by Luis Emanuel Silva

♩ = 100

The musical score is for three guitars, labeled G.1, G.2, and G.3. It is in E major (three sharps: F#, C#, G#) and 4/4 time. The tempo is marked as ♩ = 100. The score consists of two measures. In the first measure, G.1 and G.2 play a melody starting on E4, moving to F#4, G#4, and A4, then back to E4. G.3 plays a rhythmic pattern of eighth notes: E4, G#4, E4, G#4, E4, G#4, E4, G#4. In the second measure, G.1 and G.2 play a melody starting on A4, moving to B4, C#5, and D#5, then back to A4. G.3 continues the same rhythmic pattern: E4, G#4, E4, G#4, E4, G#4, E4, G#4. The dynamics are marked as *mf* (mezzo-forte) for all parts.

Além da Aluna A, a Aluna C também arriscou improvisar um pouco. Naturalmente, as improvisações foram ainda simples e, muitas vezes, mantendo o ritmo do ostinato. No entanto, a Aluna C, que nunca tinha experimentado improvisação, ficou surpreendida devido à “facilidade” daquela tarefa afirmando que pensava que fosse mais difícil. Devido às grandes limitações de tempo, ficou combinado que o Aluno D e a Aluna B experimentariam este exercício na próxima semana.

A aula continuou, conforme planificado, com a leitura da obra “Chocalypso”. Os alunos, uma vez mais, demonstraram não estar tão empenhados nesta atividade como nas restantes que envolvem a criação. Devido a este facto, a leitura pouco avançou face à sessão anterior e procurei pedir aos alunos que estudassem mais esta obra em casa.

Por fim, nos restantes minutos da aula, retomei o trabalho sobre a história musicada com as melodias dos alunos. Efetuei algumas alterações à mesma de modo a poder ser contada e interpretada em simultâneo na guitarra e, no final da aula, pedi aos alunos que a interpretassem enquanto eu a narrava e lhes dava entradas nas partes assim combinadas.

Ainda que, no que concerne à gestão do tempo, esta lição tenha corrido, a meu ver, muito bem, considero que o desinteresse na peça em estudo é um ponto negativo que devo tentar melhorar.

Aula nº 7

Após o momento inicial de afinação, agora mais curto do que anteriormente, iniciei um exercício de improvisação igual ao da aula anterior. Uma vez que na aula anterior apenas houve tempo para dois alunos experimentarem a improvisação, desta feita, o Aluno D e a Aluna B puderam fazê-lo. O primeiro, estando a frequentar o 9º ano/5º grau, demonstrou maior facilidade do que a segunda, no entanto, os dois estiveram sempre “colados” ao ostinato ritmo do acompanhamento, mantendo-se em situações mais controladas, sem sair muito da sua zona de conforto. Contudo, o Aluno D conseguiu procurar algum sentido melódico enquanto que a Aluna B apenas tentava não errar as notas da harmonia.

Seguidamente, avancei com a leitura da obra “Chocalypso”. Contudo, continuo a notar menos empenho nos alunos nesta tarefa do que nas restantes. Apesar disto, concluiu-se finalmente a leitura desta obra e solicitei aos alunos que a estudassem bem em casa.

No final da aula, regressei à história musicada com as melodias dos alunos. Uma vez que as partes estão já sabidas, solicitei-lhes que interpretassem a história enquanto eu a narrava e lhes dava entradas. Repetimos a atividade com uma história ligeiramente diferente mas com os mesmos personagens.

Considero que, face a esta aula, devo procurar estimular a motivação dos alunos no que respeita ao estudo da peça “Chocalypso” de Andrew Forrest.

Reunião de Avaliação de Final do 1º Período

No seguimento da lecionação durante este período, realizou-se, no dia 15 de dezembro, uma reunião de avaliação com a seguinte ordem de trabalhos:

1. Avaliações;
2. Matrizes das Provas Finais;
3. Outros assuntos.

Num primeiro momento, a direção pedagógica apontou as avaliações de cada um dos alunos da escola, previamente entregues pelos respetivos professores, que, por sua vez, as confirmavam ou, quando solicitado, as justificavam.

Ao longo do primeiro período, os quatro alunos demonstraram um grande interesse e entusiasmo pelas aulas de música de conjunto, sobretudo nos exercícios de composição e improvisação. Este interesse foi sendo acompanhado por algum trabalho em casa, o que tem, claramente, dado os seus frutos na qualidade da sua execução. No entanto, no que respeita à peça em estudo, esse trabalho deveria ter sido mais regular e, por conseguinte, com resultados finais superiores. Entre os quatro, existe também alguma diferença, quer no trabalho em casa, quer nos objetivos atingidos em aula. Assim, atribuí, por estas razões, as seguintes avaliações: Aluna B – 3 valores; Aluna A – 4 valores; Aluno D – 3 valores; Aluna C – 3 valores.

Juntamente com o colega Sérgio Marques, também professor de guitarra, elaborei as matrizes das provas finais de cada ano, partindo das existentes de anos anteriores.

No final da reunião, a direção pedagógica referiu algumas linhas diretrizes para o bom funcionamento do restante do ano letivo e, por fim, deu por terminada a sessão.

Aula nº 8

Principiei a aula com a habitual afinação das guitarras seguida de um breve diálogo acerca da harmonia de Si de Sétima da Dominante. Questionei os alunos acerca das notas que compõem esse acorde e, entreajudando-se, conseguiram chegar às notas corretas. Expliquei-lhes, depois, que, numa escala maior, sobre o primeiro grau surge naturalmente a sétima maior e, por outro lado, sobre um quinto grau, surge a sétima da dominante. Exemplifiquei, então, tocando as duas harmonias, dando especial ênfase ao “relaxamento” e à “tensão” gerados pelo emprego de uma ou outra, respetivamente.

Posteriormente, solicitei a cada aluno que tocasse uma das notas de cada harmonia conforme a imagem seguinte:

Base para improvisação sobre I e V Graus em Mi Maior
Music by Luis Emanuel Silva

♩ = 100

Depois de cada aluno compreender a sua parte dentro de cada harmonia, começaram a tocar ininterruptamente os dois acordes. Ao mesmo tempo, de forma a exemplificar, improvisei um pouco sobre estas duas harmonias.

Nos restantes minutos da aula, retomámos o trabalho da história musicada com as melodias dos alunos.

Aula nº 9

No início deste segundo período, procurei ponderar em que atividades deveria empregar mais tempo. Para tal, tentei assinalar os pontos mais fracos do primeiro período. Assim, concluindo que deveria melhorar face ao estudo da peça “Chocalypso”, nas primeiras aulas deste mês, resolvi dar prioridade a esta atividade.

Esta aula começou, portanto, com um pequeno momento de afinação, seguido de um exercício de improvisação em que os alunos experimentaram improvisar sobre o I e o V graus alternados em Mi Maior. Depois de todos concluírem esta tarefa, comentei a prestação de cada um, sempre com os objetivos de os ajudar a melhorar mas também de os motivar. Sendo que este foi o primeiro contacto destes alunos com a improvisação sobre o I e V graus, as improvisações foram muito simples, ritmicamente coladas à base tocada pelos colegas. No fundo, os estudantes procuravam encontrar as notas corretas mais do que elaborar boas melodias. Contudo, este resultado não surpreende, uma vez que, tal como referido

anteriormente, esta foi a primeira vez que realizámos este exercício com este nível de dificuldade.

Nos restantes minutos de aula, solicitei aos alunos que retomassem a leitura da peça “Chocalypso”. De modo a tentar motivá-los um pouco mais para esta leitura, optei por uma estratégia diferente em que começámos por ler as várias secções desde a última para a primeira. Infelizmente, devido a evidente falta de estudo por parte dos alunos, estes ainda não conseguiram tocar bem a obra e, assim sendo, apenas conseguimos trabalhar as duas secções finais.

Visto esta situação, considero fundamental continuar a dedicar mais tempo a esta peça em aulas futuras.

Aula nº 10

Conforme as conclusões retiradas das aulas do primeiro período, nesta lição, resolvi reservar ainda mais tempo para o trabalho da peça “Chocalypso” de Andrew Forrest. Desta forma, após repetir, em poucos minutos, o exercício de improvisação realizado na última aula, cujos resultados foram ainda na mesma linha dessa vez, dediquei a maior parte do tempo ao trabalho de leitura da obra de Forrest. Conseguimos, desta vez, realizar uma leitura integral da peça começando na última secção e caminhando, em sentido inverso, até à primeira. No entanto, continuou a ser uma leitura muito lenta, com vários erros rítmicos que tive de corrigir e sem grande coesão entre as várias vozes. Considero, portanto, que devo continuar a dedicar bastante tempo a este trabalho para que estes alunos consigam interpretar esta obra com qualidade.

Aula nº 11

Iniciei o trabalho desta aula, uma vez mais, pelo exercício de improvisação com I e V graus. Gradualmente, de aula para aula, os alunos começam a conhecer melhor as notas das harmonias utilizadas e, por isso, também a conseguir selecionar melhor as notas a utilizar. Porém, continuo a notar pouca criatividade no que respeita ao ritmo. Considero que estes guitarristas estão de tal maneira preocupados em não tocar notas fora das harmonias que se esquecem de criar algo seu. Noto que, para eles, é ainda um jogo de acertar notas mais do que uma forma de composição.

Uma vez que, por motivo de doença, a aluna Aluna C não esteve presente, em vez de, como previsto, orientar e dirigir os restantes estudantes no que concerne à peça “Chocalipso”, optei por tocar a segunda guitarra. Reconhecendo que os alunos começam, finalmente, a saber melhor as suas partes, iniciei um trabalho de compreensão musical, de modo a que cada um consiga compreender o seu papel em cada frase e também perceber onde as suas notas de enquadram nas

dos colegas. Contudo, este trabalho está claramente ainda no início, pelo que deve ser continuado sessões futuras.

Aula nº 12

O momento inicial desta aula estendeu-se exageradamente devido, não só à demora na afinação das guitarras, mas também a atrasos por parte de alguns alunos que saíram tarde das aulas anteriores. Uma vez que não foi a primeira vez que se demorou demasiado tempo nesta fase da sessão, decidi solicitar a cada aluno que trouxesse, tanto quanto possível, a guitarra afinada para a aula. Creio que esta decisão possibilitará ganhar alguns minutos preciosos no início de cada lição.

Seguimos, posteriormente, com o trabalho sobre a peça “Chocalypso”. Apesar do meu esforço nas últimas aulas, os alunos ainda não conseguem interpretar a obra completa sem grandes falhas. Assim, continuamos a trabalhar a leitura. Porém, começa, finalmente, a ver-se algumas melhorias, sobretudo da parte da Aluna B e da Aluna A na guitarra 3.

Para esta sessão, optei por escrever uma versão finalizada da história criada pelos alunos. Alterei, no entanto, algumas partes de modo a incluir partes contrastantes. Fi-lo para possibilitar aos alunos interpretações da mesma melodia com diferentes dinâmicas, timbres, etc. Eis, portanto, a história finalizada:

Esquadrão da amizade:

Era uma vez, | um mundo em que ninguém podia sorrir nem sentir-se feliz. (Lento e Piano: 4 acompanhamentos)
Nesse mundo, havia um coelho saltitão | que trabalhava num escritório, mas chegava todos os dias atrasado. Dizia-se que, todas as noites, saltitava pelas ruas para traficar gomas e risos. (Meio Forte: 1 Coelho + 3 acompanhamentos)
Contudo, mal ele sabia é que era espiado por outros animais. (Lento e Piano: 1 Águia + Acompanhamento; 1 Tigre + 1 Acompanhamento)
Um dia, depois do trabalho, suspeitou que estava a ser perseguido | e ouviu o que parecia ser o som das patas de um tigre a aproximar-se. (Accel. 1 Tigre + 3 Acompanhamentos)
Desatou a saltitar velozmente. | (Rápido: 1 Tigre + Acompanhamento; 1 Coelho + Acompanhamento)
Mas uma águia | apareceu pelos ares e apanhou-o. (1 Águia + 3 Acompanhamentos)
O tigre | chegou entretanto e, com um rugido enorme, levou-o consigo. (Fortíssimo: 1 Tigre + Acompanhamento)
Enquanto o coelho saltitava de medo e de olhos fechados, | foi levado para um lugar frio e escuro. (1 Coelho + Acompanhamento; 1 Águia +

Acompanhamento)

Ouviu uma voz muito baixa que o surpreendeu. | Era um pequeno camaleão colorido que saía de uma grande árvore. (Lento e Piano: 1 Camaleão + 3 Acompanhamentos)

Afinal este camaleão | era o líder deste grupo que, através da amizade e da diversão, pretendia libertar o mundo da ditadura do Medo e da Intolerância. (Rápido

e Forte: 1 Camaleão + 3 Acompanhamentos)

A partir daquele dia, o coelho e os seus três novos amigos | começaram a engendrar um plano para atacar o castelo daqueles ditadores. (Rápido e Piano: 1 Coelho + Acompanhamentos)

Chegou o grande dia! | (Violento e fortíssimo: Efeitos sonoros representando suspense; Pizzicato Bartok)

Conforme planeado, o camaleão distraiu a Raiva e a Maldade, | que eram os guardas daquele castelo. Aparecendo e desaparecendo com a sua camuflagem, confundiu-os e abriu passagem para os restantes amigos. (Rápido e Forte Piano - aparecendo e desaparecendo: 1 Camaleão + 3 Acompanhamentos)

A águia | bateu as suas enormes asas e gerou uma onda de vento tão forte que derrubou as portas do castelo, fechadas pela Angústia. (Forte: 1 Águia + 3 Acompanhamentos)

O tigre |, sempre corajoso, viu aqui a sua oportunidade para correr atrás do Medo e com um rugido fortíssimo fê-lo desaparecer. (Forte crescendo até ao Fortíssimo: 1 Tigre + Acompanhamento)

Entretanto, o coelho | saltitava perseguindo a Intolerância. (Fortíssimo: 1 Coelho + 3 acompanhamentos)

Cansado, (suspensão) pegou na sua última goma, atirou-a e acertou-lhe com tamanha força que ela perdeu o “in” e transformou-se na tolerância! | (Violento e Fortíssimo: Efeitos sonoros representando suspense; Pizzicato Bartok)

Assim, aquele mundo voltou a ser alegre e divertido. (Rápido, Alegre e Forte: 1 Coelho + 3 acompanhamentos)

Como se pode perceber, a verde, incluí as informações de caráter, dinâmicas, etc.

Por outro lado, reunindo as composições iniciais de cada aluno, elaborei a seguinte partitura:

Esquadrão da Amizade

Coelho, Tigre, Águia, Camaleão

N

♩ = 50

Melodias para acompanhar a história criada pelos alunos

Coelho

Tigre

Águia

Camaleão

mf

mf

mf

mf

4

5

6

7

Partindo, portanto, desta informação, procurei dar algumas indicações aos alunos de modo a conseguirem interpretar integralmente a obra. Aos poucos, os alunos começam a demonstrar estar mais à vontade nesta tarefa.

Aula nº 13

Apesar desta aula estar programada, inicialmente, para o dia 2 de fevereiro, em virtude do nascimento do meu filho Luís, no dia 1, tive que me ausentar durante três semanas. Deste modo, regressando no dia 23 de fevereiro, realizei a aula tal como havia sido programada.

Uma vez que o momento inicial de afinação, habitualmente, tinha uma duração superior àquela que havia sido programada, conforme combinado com os alunos, deixei de procurar afinar cada guitarra no início da sessão, acertando apenas eventuais cordas desafinadas. Desta forma, a partir deste momento, espero poder aproveitar melhor os quarenta e cinco minutos.

Esta lição concretizou-se de forma idêntica à anterior por forma a aprofundar melhor estas duas obras em estudo. Assim, no que respeita à peça “Chocalypso”, de Andrew Forrest, os quatro estudantes continuam a não conseguir interpretar a obra no seu todo. A Aluna C continua a apresentar maiores dificuldades, sobretudo nas suas partes de solo. Porém, é de valorizar o esforço de cada um na escuta das vozes dos colegas no sentido de as enquadrarem umas em relação às outras.

Quanto à história musicada pelos alunos, que acabou por receber o nome de “Esquadrão da Amizade”, tem sido muito interessante observar o entusiasmo de cada um na tentativa de tocar a obra no seu todo. Cada um aparenta estar completamente motivado para tocar bem e concentrado esta peça. Notei, também nesta aula, que, sendo esta uma obra que inclui composições próprias e, até certa medida, improvisações, por vezes, cada aluno altera ligeiramente a sua melodia ou os efeitos sonoros, procurando o som que mais lhe agrada ou que, na sua opinião, funciona melhor naquele momento da história.

Aula nº 14

Ao iniciar esta aula, recebi a informação de que o Aluno D e a Aluna A iriam faltar, devido a uma atividade na sua escola regular. Decidi, então, que, já que apenas iria ter as duas alunas mais novas na sessão, não fazia sentido cumprir a planificação que havia preparado. Portanto, solicitei às duas estudantes presentes que estudassem, com a minha ajuda, cada uma das suas partes na peça “Chocalypso”. Assim sendo, muito lentamente, as duas tentaram tocar a terceira voz e, de seguida, a segunda. Ao longo de toda a aula fui corrigindo alguns pormenores e dedicando algum tempo a cada uma das partes difíceis.

Na parte final da aula, tocámos a obra completa e, enquanto cada uma tocou a sua voz, eu interpretei a primeira guitarra.

O trabalho moroso, mas também minucioso, desenvolvido nesta aula, deu bons resultados para as duas alunas presentes.

Aula nº 15

Sendo que, na aula anterior, o Aluno D e a Aluna A não tinham estado presentes, resolvi adotar a planificação não executada então para esta aula. Contudo, desta feita, foi a Aluna C quem faltou por motivos de saúde.

Comecei por solicitar aos alunos que tocassem, lenta mas corretamente, a peça “Chocalypso”. Devido à falta da Aluna C, eu interpretei a segunda guitarra. Ainda com algumas partes mal estudadas, lá foram tocando a obra. Como estratégia de motivação, procurei que, desta vez, a obra fosse tocada até ao final, mesmo que com alguns erros. Brinquei com os alunos dizendo que a interpretação fora tremida mas não caíra. Pela primeira vez, apercebi-me de que, mesmo reconhecendo os próprios erros, os discentes estavam muito mais satisfeitos do que das últimas vezes. Esta experiência permitiu-me compreender que, por muito importante que seja estudar por partes, uma ou outra vez, torna-se essencial tocar do início ao fim, devido aos sentimentos de concretização, realização e dever cumprido que isso nos traz.

Visto que a tarefa anterior obteve tão bons resultados, em vez de continuar a aula conforme planificado, optei por aproveitar o entusiasmo dos alunos e, em vez de trabalhar o “Esquadrão da Amizade”, continuei a aperfeiçoar a obra anterior.

Aula nº 16

Para a realização desta aula, propus aos alunos que me dissessem quais as harmonias simples que se podem construir respetivamente no I, IV e V graus na tonalidade de Dó Maior. Ao concluírem que seriam Dó Maior, Fá Maior e Sol Maior, pedi-lhes que me dissessem também as notas que as compõem. Com esta tarefa, o meu objetivo era introduzir a Subdominante nestes exercícios de improvisação. Assim, além de estarem menos limitados, os discentes puderam começar a entender a função do IV grau e a identifica-lo auditivamente.

Após esta introdução, passei à prática e solicitei aos alunos que, como em sessões anteriores, interpretassem estas harmonias (cada um com a sua nota) enquanto, um de cada vez, improvisavam utilizando as suas notas constituintes. Cada um experimentou este exercício com algum cuidado na escolha das notas. A Aluna A mostrou-se muito familiarizada com esta tarefa, conseguindo elaborar melodias congruentes com a base tocada pelos colegas. O Aluno D, por sua vez, revelou um bom conhecimento da escala da guitarra mas uma ligeira dificuldade na criação de melodias. As duas alunas mais novas, cumpriram a improvisação com mais dificuldade, visto que utilizaram sobretudo as notas das primeiras duas posições na guitarra.

Nos últimos minutos, houve ainda tempo para rever o trabalho efetuado na semana anterior. Dirigindo os alunos a um tempo relativamente lento, pedi-lhes que tocassem a peça “Chocalypso” a qual, como na semana antecedente, foi tocada na sua totalidade, ainda com alguns erros. Contudo, desta feita, os erros foram menos frequentes o que, a meu ver, justificou o trabalho realizado anteriormente. No final corriji estes erros e pedi a cada um que trabalhasse a sua parte de modo a, na semana seguinte, conseguirmos interpretar a peça sem erros. Em especial, pedi à Aluna C que estudasse as suas partes já que, uma vez que havia faltado na semana anterior, estava então com mais dificuldades que os colegas.

Aula nº 17

A planificação elaborada para esta aula foi muito simples e dividiu-se, particularmente, em dois trabalhos: a interpretação da obra “Esquadrão da Amizade”, criada pelos alunos; e performance da peça “Chocalypso”, de Andrew Forrest.

Na sua obra original, os estudantes demonstraram uma grande concentração necessária à sua correta execução. Foi, contudo, necessário chamar à atenção dos alunos para os meus gestos dando as entradas para cada frase musical, sendo que, inicialmente, em vez de olharem para mim que os dirigia, olhavam apenas para a estante com as folhas e, por isso, não demonstraram a coordenação essencial para esta obra. Depois de repetida três vezes, começou a haver um melhor entrosamento entre todos.

Tem sido muito interessante verificar que, uma vez que esta criação dos alunos se baseia, em parte, em improvisação, de cada vez que é interpretada, é-o de forma ligeiramente diferente, seja devido a uma interpretação diferente, seja por um efeito executado com outro timbre, ou partindo de uma nota mais aguda. Mesmo entre os discentes encontram-se perspetivas distintas. A Aluna B, por exemplo, procura que a sua melodia representativa do Coelho seja tocada sempre da mesma forma, enquanto que o Aluno D, por outro lado, de cada vez que toca, transforma um pouco o ritmo, afastando-o, por vezes, da sua melodia original. Na minha opinião, esta é uma das particularidades mais atraentes e espetaculares da música: poder ser diferente em cada performance.

No que concerne à peça de Andrew Forrest, as dificuldades sentidas por todos foram superiores, em especial, pela Aluna C, na segunda guitarra. Neste caso, achei necessário solicitar a esta aluna que tocasse sozinha duas vezes uma parte da obra em que a sua voz é claramente evidenciada pelo autor. Depois disto, a peça começou a soar mais corretamente.

Audição de Classe de Guitarras de 2º Período

No dia 23 de março, realizei a Audição de Classe de Guitarras, conforme planeado. Os alunos de música de conjunto participaram com duas obras: “Chocalypso”, de Andrew Forrest, e “Esquadrão da Amizade”, sua original.

Iniciaram a audição com a primeira peça. Houve, nesta obra, alguns momentos muito bons no que respeita ao conjunto das várias vozes. Porém, talvez devido à pressão criada pela performance, os discentes acabaram por ignorar a maioria das indicações de dinâmicas e fraseado que havíamos trabalhado em aula. A peça tornou-se, assim, um pouco repetitiva e monótona.

Este grupo de música de conjunto fechou igualmente a audição com a sua obra “Esquadrão da Amizade”. Considero que esta foi mais bem interpretada do que a primeira uma vez que, neste caso, procuraram criar diferentes ambientes em função da ação. A Aluna A, por exemplo, na melodia representativa do camaleão, aquando da frase “aparecendo e desaparecendo com a sua camuflagem”, procurou alternar bastante a sua dinâmica de modo a fazer “aparecer” e “desaparecer” a melodia. Apesar da boa prestação, foi transversal às duas obras alguma desatenção à minha direção, facto que prejudicou um pouco a performance.

De qualquer modo, considero que foi um bom esforço por parte da classe. E, dessa forma, atribuí a todos os alunos a classificação de 4 valores, excepto à Aluna A, a quem atribui 5 valores devido à sua grande preocupação com a sonoridade e a musicalidade.

Reunião de Avaliação de Final do 2º Período

Com o término do segundo período, realizou-se, no dia 30 de março, uma reunião de avaliação com a seguinte ordem de trabalhos: Avaliações; Outros assuntos.

Num primeiro momento, a direção pedagógica referiu as avaliações de cada um dos alunos da escola, previamente entregues pelos respetivos professores, que as confirmavam ou, se necessário, as justificavam.

No segundo período, notei algumas melhorias nos alunos de música de conjunto. Ao mesmo tempo que conseguiram preparar melhor a peça “Chocalypso”, desenvolveram também a sua obra original “Esquadrão da Amizade”. O empenho e interesse por parte dos alunos foi evidente através das peças tocadas na audição e também dos exercícios desenvolvidos nas aulas. Deste modo, considerando o desempenho neste período, atribuí as seguintes avaliações: Aluna B – 4 valores; Aluna A – 5 valores; Aluno D – 4 valores; Aluna C – 4 valores.

No final da reunião, a direção pedagógica anunciou algumas alterações à forma como havia decorrido o período e indicou linhas diretrizes para o bom funcionamento do restante do ano. Deu, de seguida, por terminada a reunião.

Aula nº 18

Devido a uma visita de estudo organizada pela escola regular, a Aluna A e o Aluno D faltaram a nesta semana. Assim, vi-me obrigado a alterar ligeiramente o plano preparado. Com a turma reduzida a dois elementos, já não foi possível distribuir uma nota das harmonias a cada um para que um dos alunos pudesse improvisar. Então, depois de pedir à Aluna B e à Aluna C que relembbrassem as notas dos acordes de Dó (I grau), Fá (IV grau) e Sol (V grau), eu próprio executei as harmonias para que cada uma delas improvisasse um pouco melodicamente. Com a ausência dos dois alunos mais velhos, dediquei mais tempo à procura das notas em toda a escala da guitarra, desafiando as alunas a lançar-se em posições mais adiantadas. Inicialmente, as duas estudantes encontraram maiores dificuldades mas, com o passar do tempo, acabaram por achar muito divertido procurar melodias mais agudas utilizando, por exemplo, o Dó e a oitava do Mi na primeira corda.

No final da aula, como previsto, as alunas visualizaram a gravação da sua performance na Audição de Classe. Ambas começaram por dizer que, no geral, até não soava mal. Depois, a Aluna C referiu que a sua parte fora a pior porque se havia enganado na parte mais difícil. Não deixei que ela pensasse que fosse a pior, antes pelo contrário, salientei que cada um se enganou em algum ponto específico mas que, no geral, a prestação não tinha sido nada negativa, bem pelo contrário. Procurei, deste modo, demonstrar-lhe que ninguém era pior que os outros e, sobretudo em música de conjunto, os erros, tal como as honras são sempre coletivas.

Posteriormente, mais minuciosamente, expliquei a cada uma o que houve de bom e o que devia tentar melhorar. Contudo, fi-lo sempre com a ideia de ajudar no coletivo e nunca para criar pressão nem vangloriar nenhuma delas em particular.

Reunião de Avaliação na Escola do Ensino Regular

A 6 de Abril, fui convocado pelos diretores pedagógicos para participar numa reunião de avaliações na Escola Secundária Santa Maria do Olival, com a qual o Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais articula o ensino. Munido com a pauta das avaliações dos alunos dos cursos de música e dança dessa turma, marquei presença na referida reunião. Como é habitual, iniciámos com a comunicação de todas as avaliações por parte da diretora de turma que cada professor confirmava de acordo com a sua pauta. A diretora de turma ainda não possuía a informação das notas de alguns dos alunos de dança e,

como tal, indiquei-lhas conforme a pauta que me fora fornecida. Depois deste momento, a mesma professora convidou-me a sair, caso eu estivesse de acordo, visto não haver nada mais a tratar relativo aos alunos da escola de música e dança. Assim procedi e abandonei a reunião.

Aula nº 19

Ao iniciar a aula, fui informado da ausência da Aluna C. Tendo em conta esta situação, vi-me obrigado a alterar um pouco a planificação previamente preparada que consistia numa atividade do sistema “ClAsP”, desenvolvido por Keith Swanwick e que contempla três pontos essenciais na aprendizagem musical (Composição, Audição e Performance) e dois que complementam os anteriores (literatura e skills, técnica). Deste modo, baseei a preparação da atividade na obra “Recuerdos de Alhambra” de Francisco Tárrega. Inicialmente, realizei um momento de composição limitado por algumas características também presentes nessa peça: representar uma zona geográfica (para motivar os alunos, selecionei zonas do nosso país conhecidas dos alunos, nomeadamente Norte, Centro, Sul e Ilhas); compor a duas vozes (tal com a peça de Tárrega). Além disso, para que a obra final não seja demasiado comprida, sugeri que a duração não fosse muito superior a um minuto. Os alunos deveriam fazê-lo em grupos de dois, contudo, devido à ausência da Aluna C, o Aluno D teve que assumir esta tarefa sozinho. Lembrando o trabalho efetuado até ao momento, é muito interessante verificar o acolhimento que este tipo de trabalho já tem da parte dos alunos, notando-se já alguma facilidade em compor. Durante esta atividade, fui escutando o trabalho de uns e dos outros, incentivando-os a compreender estruturas harmónicas dentro das suas composições e sugerindo pequenas indicações de modo a desbloquear alguma dificuldade sentida. De salientar, o entusiasmo da Aluna A em escrever algo que se refira realmente à sua perceção daquela zona do país.

Apesar de ter corrido muito bem, esta tarefa demorou mais tempo do que eu imaginara e, assim, vi-me forçado a adiar a conclusão destas peças e a respetiva performance para a aula seguinte.

Nos últimos minutos, porém, expliquei que existem inúmeras obras com as características por mim solicitadas e dei-lhes a ouvir a peça na qual baseei a lição: “Recuerdos de Alhambra”, interpretada pela guitarrista de renome Ana Vidovic.

Aula nº 20

A planificação desta aula, visou dar seguimento à atividade “ClAsP” iniciada na aula anterior. De forma a não perder tempo, comecei a aula logo com a continuação das composições “Norte”, pelas alunas Aluna B e Aluna A, e “Centro”, pelos alunos Aluno D e Aluna C. Relembrei os dois grupos de que esta seria uma obra para representar Portugal e cada um dos andamentos corresponderia à sua região. Desta forma, procurei que eles fossem tentando transmitir as suas ideias

destas zonas nas suas peças. O grupo do “Centro” teve algumas dificuldades nesta parte, referindo que não sabiam o que representar. Contudo, depois de conversarem entre si, acabaram por se entusiasmar dizendo que esta zona tem mais cidades e mais pessoas e, então, escreveram um final para a peça representando, a seu ver, esta realidade. Já o segundo grupo, procurava encontrar, na sua perceção do Norte do país características curiosas, ou até bizarras, para tentarem representar. Assim, surgiram partes engraçadas, mas interessantes, descritas pelas alunas como, por exemplo, “uma discussão com um transmuntano”. O facto da Aluna B estar a trabalhar com a Aluna A, habitualmente mais liberta de preconceitos a nível musical, tem sido uma mais valia porque tem despertado na Aluna B um gosto maior para a criatividade.

Após a conclusão das duas peças, solicitei a cada grupo que tocasse a sua composição para os colegas. O entusiasmo nos alunos foi evidente e, apesar destas peças ainda não estarem bem ensaiadas, procuraram exprimir as suas representações através da sua música.

A motivação de cada estudante para estas atividades é patente na assunção do resultado como sendo seu ou, até mesmo, como sendo um pouco de si ali representado. Esta motivação tem tido um papel fundamental na aquisição de competências e na conquista dos objetivos traçados.

No final da lição, não houve, porém, tempo para recordar a audição da peça base da atividade, “Recuerdos de Alhambra”, interpretada pela guitarrista Ana Vidovic.

Aula nº 21

Como nas últimas duas aulas os alunos estavam com alguma dificuldade em referir-se musicalmente às zonas, sobretudo o grupo da Aluna C e do Aluno D, antes do início da escrita da nova peça, solicitei a cada grupo que pensassem sobre o que conhecem daquela zona. Depois desta fase, cada grupo começou a compor a nova peça.

Nestas segundas peças, os alunos começaram a compor de forma mais organizada, menos empírica, o que considero positivo devido à tentativa de ali incluir os conteúdos abordados ao longo do ano, tais como harmonias, escalas e efeitos sonoros. Entendo que cada um dos alunos começa a procurar ser um agente proativo na sua aprendizagem motivado, em grande medida pelos conteúdos relacionados com a criação. É extremamente gratificante observar que estes alunos começam a demonstrar que, mais do que antes, pensam no que criam e, conseqüentemente, no que tocam. Seja nesta aula seja em outros momentos do seu estudo. Este facto é também perceptível através das referências que, por vezes, os discentes fazem associando os conteúdos destas aulas a peças por si estudadas a solo ou em música de conjunto.

Aula nº 22

Inicialmente, a planificação para esta aula compreendia a conclusão das peças compostas no âmbito da atividade levada a cabo nas semanas anteriores. Porém, rapidamente me apercebi que os alunos não teriam tempo para isto. Assim sendo, procurei que estes avançassem o máximo que lhes fosse possível durante os 45 minutos e solicitei-lhes que terminassem estas composições em casa de modo a que, na próxima aula, pudessem ensaiá-las e tocá-las para os colegas.

Devido a uma reunião na escola regular, a Aluna A teve que se ausentar na segunda parte da aula, o que dificultou posteriormente o trabalho da Aluna B, sua colega de grupo.

Apesar destes atrasos e contratempos, em geral, os grupos avançaram nos seus trabalhos e ajudei-os, desta vez, sobretudo na sugestão de ideias, com o intuito de desbloquear alguns impasses, e na notação musical. Salientei, ainda, por várias vezes, as harmonias geradas pela junção das duas vozes.

Aula nº 23

Devido a uma visita de estudo promovida pela escola regular, a Aluna B faltou a esta aula. Durante a mesma, preocupei-me, sobretudo, com a conclusão das peças criadas pelos dois grupos. Em primeiro lugar, percorri os dois grupos de modo a entender se as obras estavam concluídas. Percebendo que estavam ambas em fase final, durante dez minutos, ajudei-os a concluí-las. Dei especial atenção à Aluna A, visto que, na ausência da Aluna B, teve de trabalhar sozinha. De seguida, com cada grupo, fiz uma revisão do que tinham criado anteriormente e solicitei-lhes que estudassem as suas criações para, no final, as interpretarem para os colegas. Assim, portanto, nos últimos minutos, levámos a cabo um pequeno concerto em que cada grupo tocou as suas obras. Nesta tarefa, eu substituí a Aluna B, tocando as suas partes.

Devo realçar o contagiante entusiasmo dos alunos ao interpretarem, pela primeira vez, as suas obras.

Depois da aula, copiei as quatro peças para uma versão final a computador. De seu nome “Portugal”, conforme previsto, a obra tem quatro andamentos distintos, compostos para duas guitarras e chamados de “Norte”, “Centro”, “Sul” e “Ilhas”. O intérprete deve escolher a ordem pela qual devem ser tocados, da mesma forma que um país não é necessariamente visitado do Norte em direção a Sul. Seguem, deste modo, as partituras:

Portugal

Norte

$\text{♩} = 90$

Guit 1

Guit 2

mf

mf

Deslizar a mão nas cordas desde o cavalete em direção à escala

Deslizar a mão nas cordas desde o cavalete em direção à escala

Portugal

Centro

$\text{♩} = 60$

Guit 1

Guit 2

1

2

3

4

mf

mf

Portugal

Sul

$\text{♩} = 80$

Guit 1

Guit 2

pizz.

mf

mf

nat.

rall.

rall.

The musical score for 'Portugal Sul' is written for two guitars. It begins with a tempo marking of 80 beats per minute. The key signature is one sharp (F#), indicating D major. The time signature is 4/4. The score is divided into two staves, Guit 1 and Guit 2. Guit 1 starts with a rest for the first two measures, then plays a series of eighth notes in the third measure, marked *mf*. Guit 2 plays a series of eighth notes in the first measure, marked *pizz.* and *mf*. The score continues with various musical notations, including a natural sign, a repeat sign, and a rallentando marking. The piece concludes with a final chord in both staves, marked *rall.*

Portugal

Ilhas

$\text{♩} = 120$

Guit 1

Guit 2

mf

mf

1 2 3 4

6 7 8

10

Golpe no tampo

Aula nº 24

Devidos aos atrasos registados neste dia nas Provas Finais de 9º Ano do Departamento de Cordas, não pude lecionar esta aula conforme previsto. Porém, deixei indicações para os alunos estudarem a sua obra original “Portugal”.

Reunião de Avaliação do 3º Período

No dia 1 de junho, realizou-se uma reunião de professores com a seguinte ordem de trabalhos: avaliações do 3º Período; outros assuntos. Com a presença obrigatória de todos os professores, a reunião teve início às 16 horas. Numa primeira parte, um dos elementos da Direção Pedagógica enunciou cada uma das propostas de avaliação contínua e, em simultâneo, cada professor confirmou se estava correta.

Neste último período, devido a várias razões já descritas nos relatórios de aula e ainda devido a alguns feriados, acabámos por ter um número muito limitado de aulas. Este facto limitou seriamente a qualidade dos resultados obtidos nesta terceira parte do ano. Ainda assim, alguns dos discentes da música de conjunto conseguiram melhorar a sua prestação e os restantes mantê-la. Desta forma, atribuí as seguintes avaliações: Aluna B – 4 valores; Aluna A – 5 valores; Aluno D – 5 valores; Aluna C – 4 valores.

Numa segunda parte da reunião, o outro elemento da Direção Pedagógica referiu-se a questões práticas relativas ao próximo ano letivo, bem como à organização de alguns estágios a decorrer no final do mês de junho.

Aula nº 25

Devido à sua participação nas atividades de comemoração do Dia da Criança, os alunos foram dispensados desta aula, conforme indicações recebidas da parte da Direção Pedagógica.

Aula nº 26

Quando, inicialmente, elaborei a planificação para esta aula, não seria para este dia mas sim para duas semanas antes. Devido a vários motivos que me são alheios, já explicados nos relatórios das duas últimas aulas, desde o dia 18 de maio que este grupo não tem aula. Assim, e como esta aula decorreu no mesmo dia da Audição de Classe, optei por trabalhar apenas a obra “Portugal”, procurando que os alunos a conseguissem interpretar na audição.

Desta forma, e há tanto tempo sem aulas, os discentes demonstraram algumas dificuldades na leitura e execução das peças. As dificuldades mais salientes foram, sobretudo, de natureza rítmica. Alguns dos andamentos exigem uma leitura muito atenta de modo a tocar bem notas e pausas. Depois de ter cumprido uma primeira leitura dos quatro andamentos, apercebi-me de que, para

que fosse possível tocá-las na audição naquele dia, teria que simplificar algumas coisas. Deste modo, em vez de tocar as obras com as repetições onde foram escritas, solicitei aos alunos que fizessem cada uma das obras repetida na íntegra.

Apesar do esforço evidente por parte dos alunos, revelaram, uma vez mais, bastante dificuldade para seguir a minha direção.

Sendo que o tempo da aula foi patentemente curto para preparar a audição, solicitei aos guitarristas que ficassem o dobro do tempo após uma curta pausa. A adesão a este pedido foi unânime e, portanto, continuámos a trabalhar até perto da hora da performance pública.

Audição de Classe de Guitarras de 3º Período

Durante este terceiro período, solicitei à direção pedagógica autorização para realizar uma Audição de Classe excepcional no dia 8 de junho, em jeito de conclusão do ano letivo. A autorização foi-me concedida e, como previsto, a audição teve lugar no dia 8. Porém, tendo em conta o carácter extraordinário desta atuação, indicaram-me que não seriam lançadas avaliações.

Os guitarristas da música de conjunto fecharam a audição com a sua obra “Portugal”. Tocaram os quatro andamentos pela seguinte ordem: “Norte”; “Centro”; “Sul”; e “Ilhas”.

Ainda que não tenha sido má, esta performance revelou o pouco tempo de ensaio desta peça. Além da dificuldade em seguir a minha direção, não houve tempo para aprofundar o trabalho de fraseado, dinâmicas, ataques, som. Ainda assim, exceptuando o primeiro andamento, todos foram relativamente bem tocados e, o pouco trabalho que se conseguiu fazer antes, aliado ao entusiasmo e dedicação dos alunos, permitiu transmitir alguma musicalidade.

Apesar de não ter sido uma audição tão perfeita como desejado, no final, os pequenos guitarristas mostraram-se extremamente satisfeitos e realizados.

Anexos

Anexo A: Questionários realizados aos alunos no final de cada período

Questionário

1º Período, Ano letivo 2016/2017

Nome:

Idade:

Género:

Há quantos anos tocas guitarra?

O que gostas mais de tocar na guitarra?

O que sabes sobre composição? E improvisação?

Já tinhas experimentado algum tipo de composição ou improvisação antes deste ano letivo?

Se respondeste que sim à questão anterior, indica quando e explica, em poucas palavras, que tipo de contacto foi.

Durante o primeiro período deste ano letivo, trabalhaste improvisação e composição através de exercícios e jogos. Gostaste de ter contacto com estas áreas?

Consideras que esse trabalho te ajudou a progredir e a melhorar como músico?

Se respondeste sim à questão anterior, marca com um “x” os níveis em que sentes ter melhorado:

Técnica _____

Conhecimento do Instrumento _____

Conhecimento de Escalas _____

Conhecimento Tonal _____

Conhecimento Harmónico _____

Compreensão Musical _____

Musicalidade _____

Sensibilidade _____

Sonoridade _____

Expressividade _____

Motivação _____

Outro _____ Qual? _____

Este questionário foi desenvolvido no âmbito do plano de investigação para a elaboração do Relatório de Estágio do aluno Luís Silva, mestrando em Ensino de Música na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Destina-se a avaliar as possíveis vantagens do contacto dos músicos com a composição e será utilizado de forma anónima e confidencial apenas para fins estatísticos e conclusões académicas.

Questionário

2º Período, Ano letivo 2016/2017

Nome:

Idade:

Género:

O que gostas mais de tocar na guitarra?

O que sabes sobre composição? E improvisação?

Durante os dois primeiros períodos deste ano letivo, trabalhaste improvisação e composição através de exercícios e jogos. Gostaste de ter contacto com estas áreas?

Consideras que esse trabalho te ajudou a progredir e a melhorar como músico?

Se respondeste sim à questão anterior, marca com um “x” os níveis em que sentes ter melhorado:

Técnica_____

Conhecimento do Instrumento_____

Conhecimento de Escalas_____

Conhecimento Tonal_____

Conhecimento Harmónico_____

Compreensão Musical_____

Musicalidade_____

Sensibilidade_____

Sonoridade_____

Expressividade_____

Motivação_____

Outro_____ Qual?_____

Este questionário foi desenvolvido no âmbito do plano de investigação para a elaboração do Relatório de Estágio do aluno Luís Silva, mestrando em Ensino de Música na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Destina-se a avaliar as possíveis vantagens do contacto dos músicos com a composição e será utilizado de forma anónima e confidencial apenas para fins estatísticos e conclusões académicas.

Questionário

3º Período, Ano letivo 2016/2017

Nome:

Idade:

Género:

O que gostas mais de tocar na guitarra?

O que sabes sobre composição? E improvisação?

Durante este ano letivo, trabalhaste improvisação e composição através de exercícios e jogos. Gostaste de ter contacto com estas áreas?

Consideras que esse trabalho te ajudou a progredir e a melhorar como músico?

Se respondeste sim à questão anterior, marca com um “x” os níveis em que sentes ter melhorado:

Técnica_____

Conhecimento do Instrumento_____

Conhecimento de Escalas_____

Conhecimento Tonal_____

Conhecimento Harmónico_____

Compreensão Musical_____

Musicalidade_____

Sensibilidade_____

Sonoridade_____

Expressividade_____

Motivação_____

Outro_____ Qual?_____

Este questionário foi desenvolvido no âmbito do plano de investigação para a elaboração do Relatório de Estágio do aluno Luís Silva, mestrando em Ensino da Música na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Destina-se a avaliar as possíveis vantagens do contacto dos músicos com a composição e será utilizado de forma anónima e confidencial apenas para fins estatísticos e conclusões académicas.

Anexo B: Quadros organizados com a informação recolhida dos questionários

Aluna A			
Questão	Respostas		
	1º Período	2º Período	3º Período
O que sabes sobre composição? E improvisação?	Nada sei acerca de composição, mas sei que improvisação é espontânea.	Penso que para improvisar temos de ter regras por causa das tonalidades e, para compor, temos de ter criatividade.	Acho que bastante, mas não sei dizer exatamente o que. Só sei que quando improviso tenho de ter a tonalidade e a escala da mesma em conta.
Durante este período letivo trabalhaste improvisação e composição através de exercícios e jogos. Gostaste de ter contacto com estas áreas?	Sim.	Sim.	Gostei bastante. Foi uma experiência incrível e acho que evolui bastante a vários níveis.
Consideras que esse trabalho te ajudou a progredir e a melhorar como músico?	Sim.	Claro, ainda por cima também toco numa banda pop/rock!	Claro que sim, na minha opinião podemos progredir e melhorar em todas as atividades. E agora, falando no meu caso pessoal, que toco numa banda pop/rock, este trabalho vai me ajudar imenso no futuro.
Se respondeste sim à questão anterior, marca com um “x” os níveis em que sentes ter melhorado.	Técnica_____x Conhecimento do instrumento_____x Conhecimento de escalas_____x Conhecimento tonal_____x Conhecimento harmónico_____x Compreensão musical_____x Musicalidade_____x Sensibilidade_____x Sonoridade_____x Expressividade_____x Motivação_____x Outro_____x Qual?_____Espontaneidade	Técnica_____x Conhecimento do instrumento_____x Conhecimento de escalas_____x Conhecimento tonal_____x Conhecimento harmónico_____x Compreensão musical_____x Musicalidade_____x Sensibilidade_____x Sonoridade_____x Expressividade_____x Motivação_____x Outro_____x Qual?_____Criatividade	Técnica_____x Conhecimento do instrumento_____x Conhecimento de escalas_____x Conhecimento tonal_____x Conhecimento harmónico_____x Compreensão musical_____x Musicalidade_____x Sensibilidade_____x Sonoridade_____x Expressividade_____x Motivação_____x Outro_____x Qual?_____Capacidade de Improviso

Aluna B			
Questão	Respostas		
	1º Período	2º Período	3º Período
O que sabes sobre composição? E improvisação?	Composição é escrever alguma peça, improvisação é uma música onde tocamos o que gostamos sem fixar notas.	(Não respondeu)	(Não respondeu)
Durante este período letivo trabalhaste improvisação e composição através de exercícios e jogos. Gostaste de ter contacto com estas áreas?	Sim.	Sim.	Sim.
Consideras que esse trabalho te ajudou a progredir e a melhorar como músico?	Sim.	Sim.	Sim.
Se respondeste sim à questão anterior, marca com um “x” os níveis em que sentes ter melhorado.	Técnica_____x Conhecimento do instrumento____x Conhecimento de escalas_____ Conhecimento tonal_____ Conhecimento harmónico____x Compreensão musical_____ Musicalidade_____x Sensibilidade_____x Sonoridade_____ Expressividade_____ Motivação_____x Outro_____ Qual?_____	Técnica_____x Conhecimento do instrumento____x Conhecimento de escalas_____ Conhecimento tonal_____ Conhecimento harmónico_____ Compreensão musical_____ Musicalidade_____ Sensibilidade_____ Sonoridade_____x Expressividade_____x Motivação_____x Outro_____ Qual?_____	Técnica_____x Conhecimento do instrumento____x Conhecimento de escalas_____ Conhecimento tonal_____ Conhecimento harmónico_____ Compreensão musical_____ Musicalidade_____ Sensibilidade_____ Sonoridade_____x Expressividade_____x Motivação_____x Outro_____ Qual?_____

Aluna C			
Questão	Respostas		
	1º Período	2º Período	3º Período
O que sabes sobre composição? E improvisação?	Composição é algo planeado e escrito numa pauta, improvisação é algo que se faz no momento.	Composição é escrita e composta com tonalidades e armação de clave, improvisação é algo que se faz no momento com as notas dos acordes.	Composição é feita com tempo com uma pauta com clave, armação de clave, etc., a improvisação é feita na hora com notas de acordes dados como fizemos em aulas.
Durante este período letivo trabalhaste improvisação e composição através de exercícios e jogos. Gostaste de ter contacto com estas áreas?	Sim.	Sim.	Gostei porque eu gosto de fazer coisas novas.
Consideras que esse trabalho te ajudou a progredir e a melhorar como músico?	Sim, pois ganhei conhecimentos.	Claro, pois ajudou-me a conhecer mais notas na guitarra.	Sim, pois me ajudou [sic] a conhecer notas novas na guitarra.
Se respondeste sim à questão anterior, marca com um “x” os níveis em que sentes ter melhorado.	Técnica_____x Conhecimento do instrumento____x Conhecimento de escalas_____x Conhecimento tonal_____x Conhecimento harmónico_____x Compreensão musical_____x Musicalidade_____x Sensibilidade_____x Sonoridade_____x Expressividade_____x Motivação_____x Outro_____x Qual?____Trabalhar em grupo	Técnica_____x Conhecimento do instrumento____x Conhecimento de escalas_____x Conhecimento tonal_____x Conhecimento harmónico_____x Compreensão musical_____x Musicalidade_____x Sensibilidade_____x Sonoridade_____x Expressividade_____x Motivação_____x Outro_____x Qual?____Trabalhar em grupo	Técnica_____x Conhecimento do instrumento____x Conhecimento de escalas_____x Conhecimento tonal_____x Conhecimento harmónico_____x Compreensão musical_____x Musicalidade_____x Sensibilidade_____x Sonoridade_____x Expressividade_____x Motivação_____x Outro_____x Qual?____Trabalhar em grupo

Aluno D			
Questão	Respostas		
	1º Período	2º Período	3º Período
O que sabes sobre composição? E improvisação?	Sei que é difícil.	(Não respondeu)	(Não respondeu)
Durante este período letivo trabalhaste improvisação e composição através de exercícios e jogos. Gostaste de ter contacto com estas áreas?	Sim.	(Não respondeu)	(Não respondeu)
Consideras que esse trabalho te ajudou a progredir e a melhorar como músico?	Sim.	(Não respondeu)	(Não respondeu)
Se respondeste sim à questão anterior, marca com um “x” os níveis em que sentes ter melhorado.	Técnica_____x Conhecimento do instrumento____x Conhecimento de escalas_____x Conhecimento tonal_____x Conhecimento harmónico_____ Compreensão musical_____ Musicalidade_____ Sensibilidade_____x Sonoridade_____ Expressividade_____ Motivação_____x Outro_____ Qual?_____	(Não respondeu)	(Não respondeu)

Anexo C: Autorização solicitada aos encarregados de educação via Caderneta do Aluno

COMUNICAÇÃO ESCOLA ↔ ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

De: Prof. de Mús. Para: Enc. de Educ.

Mensagem: Caro Enc. de Educ., durante este ano letivo, no âmbito do estágio curricular integrado no mestrado do ensino da música que me encontro a frequentar, pretendo, com a aprovação da direção pedagógica da S.J. gest., propor a alguns alunos a participação num grupo de música de conjunto onde, entre outros temas,

Assinatura:

Tomei conhecimento

COMUNICAÇÃO ESCOLA ↔ ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

De: Para:

Mensagem: abordaremos a composição e a improvisação.

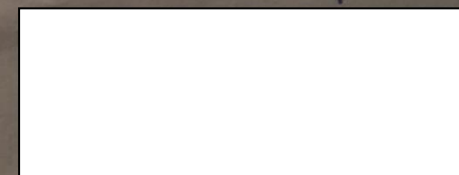
Solicito para o efeito a vossa autorização.

O horário será posteriormente definido de acordo com as disponibilidades de cada um.

Agradeço desde já a atenção dispensada, com os melhores cumprimentos,

Assinatura:

Luís Silva



Anexo D: Chocalypso de Andrew Forrest.

Andrew Forrest

Chocalypso

*In the event of a public performance, please include
the composer's name on the programme*

<http://www.forrestguitarembles.co.uk>

Chocalypso

With a swing, $\text{♩} = 84$

Andrew Forrest

Guitar 1

Guitar 2

Guitar 3

1.

5

2.

mf

mf

mf

9

to CODA §

13

mp

mf

mp

Chocalypso

3

18

23

p

mf

pizz.

mf

27

1.

31

2.

D.C. al CODA

nat.

§ CODA

ff

ff

ff

300°

Guitar 1

Chocalypso

Andrew Forrest

With a swing, $\text{♩} = 84$

1. *f*

5 2. *mf*

10 to CODA %

15 *mp*

19

23 *p*

27 1.

31 2. D.C. al CODA

% CODA *ff*

© Copyright Andrew Forrest 2009
<http://www.forrestguitarembles.co.uk>

Guitar 2

Chocalypso

Andrew Forrest

With a swing, $\text{♩} = 84$

1. 

5. 

10.  to CODA %

14. 

21. 

26. 

31.  D.C. al CODA

% CODA  ff

© Copyright Andrew Forrest 2009
<http://www.forrestguitarembles.co.uk>

Guitar 3

Chocalypso

Andrew Forrest

With a swing, $\text{♩} = 84$

1. 2.

f

6

mf

11 to CODA %

mp

16

21 *mf* pizz.

25

29 1. 2.

32 D.C. al CODA nat.

% CODA *ff* 3'00"

© Copyright Andrew Forrest 2009
<http://www.forrestguitarembles.co.uk>

Anexo E: Candombe En Mi de Máximo Diego Pujol

5. CANDOMBE EN MI

Tempo di candombe (Allegro ritmico) (♩ = 120)

The musical score for "5. CANDOMBE EN MI" is written in G major (one sharp) and 4/4 time. The tempo is marked "Tempo di candombe (Allegro ritmico)" with a quarter note equal to 120 beats per minute. The score is divided into seven staves. The first staff is a single melodic line, likely for a flute or violin, featuring dynamic markings of *mf*, *p*, and *f*. The remaining six staves are for a guitar accompaniment. The guitar part includes various chords and rhythmic patterns, with fingerings and slurs indicated throughout. Dynamics for the guitar include *mp* and *f*. The score is rich with musical notation, including numerous fingerings, slurs, and accents, suggesting a complex and rhythmic piece.

UE 29180A

mf f

Anexo F: Estudo em Mi Menor de Francisco Tárrega

Estudo em Mi Menor

Music by Francisco Tarrega

Standard tuning

$\text{♩} = 72$

N-Gt

f

1/1